

Eine entrepreneurorientierte Konzeption für den Schulunterricht

Möglichkeiten im Hinblick auf die Integration von
Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Master-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (M.Ed.)

im Studiengang
Wirtschaftspädagogik
5. Fachsemester
mit den Fächern Wirtschaft und Sport

an der
Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaften
Fachgebiet Allgemeine Pädagogik

eingereicht von
Benjamin Hartmann
Matrikelnummer: xx xxx xxx

eingereicht bei
Prof. Dr. Olaf-Axel Burow
Christoph Plümpe

Kassel, den 08. Februar 2016

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entwickelt ein entrepreneuriales Konzept für den allgemeinbildenden Schulbereich, das sowohl Bildungsziele einer theoretischen als auch einer pragmatischen Didaktik berücksichtigt, um Schülerinnen und Schüler für eine Alltags- und Lebensgestaltung zu befähigen.

Nach dem Verständnis eines interaktionistisch-konstruktivistischen Ansatzes nimmt die Arbeit Bezug auf die Entrepreneurship Education mit dem Ziel, über die Einbindung von Lebenswirklichkeiten sowie der Vermittlung einer entrepreneurialen Werteorientierung, Schülerinnen und Schüler in freiheitlicher menschlicher Manier auf die Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft vorzubereiten.

Neben der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft soll das in dieser Arbeit vorgestellte entrepreneuriale Konzept aber auch einen Beitrag zur Auflösung eines Jahrzehnte währenden Spannungsverhältnisses zwischen Schule und Wirtschaft leisten.

Mein aufrichtiger Dank gilt Herrn Prof. Dr. Olaf-Axel Burow und Herrn Christoph Plümpe für die wissenschaftliche Betreuung sowie für den unterstützenden Input zur Anfertigung dieser Arbeit am Institut für Erziehungswissenschaften.

Darüber hinaus möchte ich meinem „Kreativen Feld“ danken, das mich bei meiner Abschlussarbeit unterstützt hat. Mein besonderer Dank gilt meiner Familie sowie meiner Freundin Viktoria Voss. Zusammen haben sie mich nicht nur im Schaffensprozess mit kritischen Anregungen bereichert, sondern mir auch im Alltag den nötigen Rückhalt gegeben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	a
Abkürzungsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
1. Problemstellung	1
2. Der gesellschaftliche Kontext von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen	3
2.1. Ausgangssituation.....	4
2.2. Gegenwartsbedeutung.....	5
2.3. Rahmenbedingungen zur Wissensimplementierung.....	6
3. Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen	8
3.1. Begriff und Gegenstand von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen.....	8
3.1.1. Alltagskompetenz.....	8
3.1.2. Lebensgestaltungskompetenz	12
3.2. Curriculare Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Schulunterricht.....	15
3.2.1. Bayern - Alltagskompetenz	16
3.2.2. Brandenburg - Lebensgestaltungskompetenz	19
3.2.3. Nordrhein-Westfalen – Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz	20
3.2.4. Zusammenfassende Beurteilung der Entwicklung in den Bundesländern.....	23
3.3. Notwendigkeit einer curricularen Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen	26
4. Entrepreneurship Education	28
4.1. Begriff und Gegenstand	30
4.1.1. Unternehmerisches Denken und Handeln	38
4.1.2. Die Bedeutung des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens für die Entrepreneurship Education.....	45
4.1.3. Der dreistufige Lernprozess und die Kompatibilität mit der Außenwelt.....	46
4.2. Status quo der Entrepreneurship Education in Deutschland im europäischen Vergleich.....	49
4.3. Notwendigkeit einer Entrepreneurship Education zur Alltags- und Lebensgestaltung.....	57

5. Entrepreneurship Education in der Wirtschaft	59
5.1. <i>Wirtschaft und ihre Akteure</i>	<i>61</i>
5.2. <i>Unterstützungsangebote von wirtschaftlichen Akteuren</i>	<i>63</i>
5.2.1. <i>Die Wirkung von Unterstützungsangeboten.....</i>	<i>64</i>
5.2.2. <i>Kritische Würdigung von Unterstützungsangeboten</i>	<i>65</i>
5.3. <i>Die Komplexität der Lage</i>	<i>67</i>
5.4. <i>Machtpolitik als größtes Hindernis.....</i>	<i>70</i>
6. Ein entrepreneuriales Konzept für die Schule	74
6.1. <i>Anforderungen an das entrepreneuriale Konzept</i>	<i>74</i>
6.2. <i>Ausgangssituation für die Entwicklung des entrepreneurialen Konzepts</i>	<i>76</i>
6.3. <i>Das entrepreneuriale Konzept</i>	<i>78</i>
6.4. <i>Ein neuer Vermittlungsansatz für die Entrepreneurship Education.....</i>	<i>80</i>
6.5. <i>Handlungsempfehlungen</i>	<i>81</i>
6.5.1. <i>Makro-Ebene: Nationale und regionale Politik und Praxis</i>	<i>82</i>
6.5.2. <i>Meso-Ebene: Lehrerbildung und -fortbildung.....</i>	<i>98</i>
6.5.3. <i>Mikro-Ebene: Unterricht und schulisches Handlungsfeld</i>	<i>102</i>
6.6. <i>Einschätzung zur Realisierbarkeit des entrepreneurialen Konzepts.....</i>	<i>109</i>
7. Resümee und Ausblick.....	112
Eidesstattliche Versicherung.....	116
Literaturverzeichnis.....	117

Abkürzungsverzeichnis

AT	Österreich
BA	Bundesagentur für Arbeit
BDA	Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände
BE fr	Belgien - französischsprachige Gemeinschaft ,bzw. Wallonien
BE de	Belgien - deutschsprachige Gemeinschaft
BE nl	Belgien – niederländischsprachige Gemeinschaft, bzw. Flandern
BG	Bulgarien
BMBF	Bundesministeriums für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BStMBKWK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
CY	Zypern
CZ	Tschechische Republik
DE	Deutschland
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGS	Deutschen Gesellschaft für Soziologie
DIHK	Deutsche Industrie und Handelskammer
DK	Dänemark
EE	Estland
EL	Griechenland
ES	Spanien
FI	Finnland
Fludh	Forschungs- und Lehrzentrum für unternehmerisches Denken und Handeln an der Universität Kassel
FR	Frankreich

GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HU	Ungarn
IE	Irland
IS	Island
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
IT	Italien
KMK	Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
LDO	hessischen Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter
LI	Liechtenstein
LT	Litauen
LU	Luxemburg
LV	Lettland
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MKULNV	Ministerium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen
MT	Malta
NGO	Nichtregierungsorganisationen
NL	Niederlande
NO	Norwegen
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PL	Polen
PT	Portugal
RO	Rumänien
SE	Schweden
SI	Slowenien

SK	Slowakei
SuS	Schüler und Schülerinnen
TR	Türkei
UK-ENG	England
UK-NR	Nordirland
UK-SCT	Schottland
UK-WLS	Wales
vzbv	Verbraucherzentrale Bundesverband

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags	10
Abb. 2: Die zeitlichen Dimensionen von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen	12
Abb. 3: Themenfelder des LehrplanPLUS	17
Abb. 4: Themenfelder des Unterrichtsfachs L-E-R.....	20
Abb. 5: Themenfelder auf der Grundlage des REVIS-Curriculums.....	22
Abb. 6: Schnittmengen von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen als Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	24
Abb. 7: Übersicht zu möglichen Ausprägungen einer Entrepreneurship Education	31
Abb. 8: Entrepreneurship Education im engeren und weiteren Sinn	33
Abb. 9: Modell zur Entwicklung einer Kultur für eine dynamische Zivilgesellschaft.....	36
Abb. 10: Der dreistufige Lernprozess in der Fachwissenschaft.....	46
Abb. 11: Entkoppelung des Schulunterrichts von den Interessen der Wirtschaft	48
Abb. 12: Integration von Entrepreneurship Education im allgemeinbildenden Unterricht des Sekundarbereichs I (ISCED 2) in EU-Mitgliedsstaaten, EFTA-Ländern und TR 2011/12	50
Abb. 13: Integration von Entrepreneurship Education im allgemeinbildenden Unterricht des Sekundarbereichs II (ISCED 3) in EU-Mitgliedsstaaten, EFTA-Ländern und TR, 2011/12	50
Abb. 14: Die Einbindung von Entrepreneurship Education in den Unterricht	52
Abb. 15: Nationale und regionale Strategien und Initiativen zur Umsetzung einer Entrepreneurship Education im Rahmen von Allgemeinbildung (ISCED 1-3) in EU-Mitgliedsstaaten, EFTA-Ländern und TR, 2011/12	53
Abb. 16: Spezifische Lernergebnisse für Entrepreneurship Education in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I (ISCED 2) und Sekundarstufe 2 (ISCED 3) in EU-Mitgliedsstaaten, EFTA-Ländern und TR, 2011/12	54
Abb. 17: Bereitstellung zentraler Richtlinien und Materialien zum Thema Entrepreneurship Education in EU-Mitgliedsstaaten, EFTA-Ländern und TR, 2011/12	55
Abb. 18: Herausforderungen für eine Partnerschaft von Schule und Wirtschaft.....	76
Abb. 19: Das entrepreneuriale Konzept	78

Abb. 20: Gegenüberstellung von Vermittlungsansätzen der Entrepreneurship Education	80
Abb. 21: Ebenen und Bedingungsfelder von Handlungsempfehlungen.....	81
Abb. 22: Schule und Wirtschaft im kreativen Feld	91
Abb. 23: Ausschöpfung des maximal erreichbaren Potenzials	96
Abb. 24: Institutioneller Aufbau und Aufgabengebiete von Transfereinrichtungen an der Universität Kassel	110
Abb. 25: Teufelskreislauf einer Steady-State-Opportunity	113

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht zu curricularen Entwicklungen hinsichtlich der Einbindung von Alltags- und/oder Lebensgestaltungskompetenzen in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen	25
---	----

1. Problemstellung

In mittlerweile 75 Ländern der Welt (vgl. ZIB 2016, o. S.) wartet man gespannt auf den 6. Dezember 2016. An diesem Tag werden die Ergebnisse der PISA¹-Studie 2015 der Öffentlichkeit vorgestellt (vgl. DIPF 2015, o. S.). Diese Studie untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) gegen Ende der Pflichtschulzeit über Wissen und Kompetenzen verfügen, die sie für die gesellschaftliche Teilhabe, für das Erwachsenenleben und für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg benötigen (vgl. Sälzer & Prenzel 2013, S. 13). In Deutschland erfolgt diese Schulleistungserhebung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemäß dem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) seit dem Jahr 2000 in regelmäßigen Abständen von drei Jahren (vgl. Prenzel et al. 2013, S. 3). Als ein „Indikatorenprogramm“ (Sälzer & Prenzel 2013, S. 13) gibt die Vergleichsstudie PISA Auskunft über Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten von 15-jährigen SuS in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften. Somit liefert sie Befunde über Leistungsniveaus, Bildungsergebnisse und Entwicklungen im internationalen Vergleich von Bildungssystemen (vgl. Prenzel et al. 2013, S. 3).

Nach dem „PISA-Schock“² als Reaktion auf die ernüchternden Ergebnisse der ersten Erhebung im Jahr 2000, die in allen Bereichen deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Mitgliedsstaaten lagen, zeichnete sich in den darauffolgenden Studien eine kontinuierliche Leistungsverbesserung bei den 15-Jährigen ab (vgl. Prenzel et al. 2013, S. 3). Diese Entwicklungen führten zu einer Erholung vom „PISA-Schock“ und zur Stärkung des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich.

Gemäß Liebel diagnostizieren und kritisieren die PISA-Studien jedoch einen „Mangel an anwendungsfähigem Wissen“ (Liebel 2008, S. 190) bei der Vermittlung von Lerninhalten im Schulunterricht. Die Schule sollte SuS vielmehr zu einer höheren Flexibilität in Bezug auf die Bewältigung wechselnder Anforderungen anleiten (vgl. Liebel 2008, S. 190). Vor allem im Hinblick auf das spätere Berufsleben sollten SuS imstande sein,

¹ PISA = Programme for International Student Assessment

² Der Begriff „PISA-Schock“ hat sich in der deutschen Öffentlichkeit und Politik als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studien etabliert und findet sich heute als Worterklärung im Duden (vgl. Duden 2013, S. 827; Stichwort PISA-Schock) sowie in Lexika (vgl. Gabler Lexikon 2016, o. S.; Stichwort: PISA-Schock) wieder.

Entscheidungen selbstständig zu tätigen und „ihr gegenwärtiges ebenso wie ihr künftiges Leben selbst in die Hand zu nehmen“ (Liebel 2008, S. 190). Das Hauptproblem scheint somit darin zu bestehen, dass Schulunterricht die funktionalen Aspekte der Wissensvermittlung, die zur Erweiterung konkreter Handlungskompetenz verhelfen, vernachlässigt.

Die Abschlussarbeit nimmt sich dieser Problemstellung an und untersucht die Einbindung sogenannter Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Schulunterricht. Diese wurde zwar von der Bildungspolitik in Teilen bereits umgesetzt, erfordert allerdings noch Handlungsbedarf, um die Verwertbarkeit schulischer Bildung zu erhöhen.

Im zweiten Kapitel wird zunächst der gesellschaftliche Kontext der Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen erörtert und entsprechende Ausgangssituationen analysiert. Zudem werden die Gegenwartsbedeutung und die Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Alltags- und Lebensbewältigung beleuchtet. Ausgehend von der Problemstellung untersucht das dritte Kapitel, inwiefern Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen bereits Einzug in den Schulunterricht erhalten haben.

Einen weiteren Aspekt, den die Arbeit aufgreift, stellt die immer lauter werdende Forderung dar, dass Schule auch den Umgang mit lebenspraktischen Thematiken vermitteln soll. An dieser Stelle wird der Bogen zur Entrepreneurship Education gespannt, in deren Rahmen die Bildung und Erweiterung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen integriert werden kann. Die folgenden Kapitel liefern sowohl eine Definition, als auch Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Entrepreneurship Education. Hierbei spielt insbesondere die Neutralität von Lerninhalten eine zentrale Rolle, die auf der einen Seite aufgrund der Knappheit an verfügbaren Mitteln im Bildungssektor, auf der anderen Seite durch die Flut an wirtschaftlichen Interessenvertretern, die sich in das Unterrichtsgeschehen geradezu drängen, gefährdet ist.

Nach einer Auseinandersetzung mit Erfolgs- und Risikofaktoren der Entrepreneurship Education formuliert die Abschlussarbeit darauf aufbauend Handlungsempfehlungen für ein entrepreneuriales Konzept zur Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen im Schulunterricht. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Bedeutsamkeit von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen zur erfolgreichen Lebensbewältigung von SuS darzulegen und Möglichkeiten für Lehrkräfte aufzuzeigen, diese Kompetenzen im Rahmen des Schulunterrichts zu vermitteln.

2. Der gesellschaftliche Kontext von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Im Rahmen der Problemstellung in Kapitel 1. wurde Bezug auf die PISA-Studien genommen. Diese orientieren sich an Kompetenzen, die essentiell für den Lernprozess und den Wissenserwerb sind (vgl. BMBF 2016, o. S.). Das in dieser Arbeit entwickelte entrepreneuriale Konzept geht einen Schritt weiter: Es beleuchtet nicht nur Kompetenzen, sondern drüber hinaus den gesamten Lernprozess, der für eine erfolgreiche Alltags- und Lebensbewältigung notwendig ist.

Wird hier der Eindruck erweckt, als würden PISA-Studie und entrepreneuriales Konzept miteinander harmonieren, erweist sich diese Auffassung bei näherer Betrachtung als ein trügerischer Fehlschluss. Während sich die PISA-Studien auf Fachinhalte und Fertigkeiten beschränken, bezieht sich das entrepreneuriale Konzept ferner auf die Entwicklung von entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen, wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität, die per se nicht an Wissen gebunden sind (vgl. Erpenbeck & Sauter 2016, S. 40). Es bezieht die Talente und Begabungen von SuS ein und nimmt sich u.a. dem Ziel einer Persönlichkeitsentwicklung an, die in den PISA-Studien außer Acht gelassen wird. Diesen entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen kommt als Befähigung zur Bewältigung komplexer Herausforderungen im Leben eine weitreichende Bedeutung zu (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2003, S. 13). Zunächst stellt sich daher die Frage, worauf Schule achten muss, um sich als eine Instanz gesellschaftlicher Integration ihrer SuS verstehen zu können.

2.1. Ausgangssituation

Mit Abspaltung der allgemeinbildenden Schule von Arbeit und Wirtschaftsleben im 19. Jahrhundert verlor der schulische Alltag seinen Bezug zu den alltäglichen Lebenssituationen (vgl. Liebel 2008, S. 190).

In einem weitgehend für SuS fremd gewordenen Unterricht, der verstärkt für ein Bestehen schulischer Prüfungen statt für das spätere Leben vorzubereiten scheint, suchen SuS heutzutage scheinbar vergebens nach einem dauerhaften Sinn des Lernens (vgl. Lipski 2004, S. 263). Die von SuS seitdem als grotesk empfundene Parole „Nicht für die Schule - für das Leben lernen wir!“ erweist sich gemäß Liebel zunehmend als aufgesetzt (vgl. Liebel 2008, S. 190). Statt „*Lebenswissen*“, das als ein Lernen für eine Wissenschaft des Lebens beschrieben werden kann (vgl. Schmid 1999, S. 298), fordern SuS ein „*Lebenswissen*“, das sich als ein Lernen vom Leben und fürs Leben versteht (vgl. Schmid 1999, S. 298).

Möchte die Schule sich als eine Instanz gesellschaftlicher Integration verstehen, muss sie einerseits die Frage nach dem „Wissen-Wie“ beantworten und vermitteln, wie das Leben gestaltet werden kann (Wissen fürs Leben) (vgl. Schmid 1999, S. 298 ff.). Andererseits muss die Schule Bezüge zum vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Leben herstellen sowie Einflussfaktoren des Lebens verdeutlichen (Wissen vom Leben) (vgl. Schmid 1999, S. 298 ff.). Bisher hat das deutsche Schulsystem die funktionalen Aspekte der Wissensvermittlung zur Verbesserung der konkreten Handlungspraxis vernachlässigt und zu wenig Initiative hinsichtlich Reformbemühungen gezeigt (vgl. Faltin 2009, S. 36; Faltin 1998, S. 19). Diese erscheinen allerdings vor allem deshalb als notwendig, da die Schule von einem gesellschaftlichen Wandel in Folge fortschreitender Technisierung, Modernisierung und Globalisierung nicht unberührt bleibt (vgl. Fleischer 2013, S. 204).

2.2. Gegenwartsbedeutung

In diesem Unterkapitel wird zunächst die Bedeutung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen skizziert, um die komplexen Herausforderungen, mit denen sich junge Menschen in der heutigen Gesellschaft konfrontiert sehen, bewältigen zu können. Die Ergebnisse der Shell-Studie lassen erkennen, dass gesellschaftliche Thematiken wie Arbeitslosigkeit, Rationalisierung oder Verlagerung von Beschäftigung sowie weitere Krisen im Erwerbsarbeitssektor keineswegs mehr „bloß eine Randbedingung des Aufwachsens“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 13) oder anders formuliert „bloß Belastungen des Erwachsenenlebens“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 13) darstellen, sondern inzwischen als zentrale Angelegenheiten im Leben von Kindern und Jugendlichen begriffen werden (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 13).

Als Ursachen für den gestiegenen Bedarf nach einem „Wissen-Wie“ werden häufig der gesellschaftliche Wandel, der technologische Fortschritt und die Globalisierung genannt, die Michelsen um eine immer schneller anwachsende Menge an Informationen mit wachsenden Unsicherheiten sowie eine zunehmende Individualisierung in einer wachsenden gesellschaftlichen Diversität ergänzt (vgl. Michelsen 2009, S. 80). Mit dieser Erweiterung bestimmt Michelsen nicht nur zwei mögliche Ursachen, die erklären, warum immer jüngere Menschen von Krisen betroffen sein könnten. Michelsen gibt damit auch zu erkennen, dass SuS in der heutigen Gesellschaft in den verschiedenen Lebensbereichen vor komplexe Herausforderungen gestellt sind und sie daher mehr denn je eines Wissens vom Leben und fürs Leben bedürfen.

Die kontinuierliche Digitalisierung von Schulen und eine zunehmend heterogene Entwicklung der Gesellschaft verdeutlichen, dass Michelsen mit dieser Annahme den Zeitgeist trifft und die Bildungspolitik infolge der Veränderungsprozesse hin zu einer komplexer werdenden Gesellschaft über die Notwendigkeit eines Kurswechsels nachdenken sollte, damit Menschen in der heutigen Gesellschaft auch für die zukünftigen Herausforderungen gerüstet sind. Sowohl die Bildungspolitik als auch andere Schul- und Schulsystemverantwortliche sind in der Pflicht, Reformen, Programme und Maßnahmen zu ergreifen, um das von SuS in der Schule erworbene Wissen auf alltägliche Probleme anwendbar zu machen und dem empirisch fundierten „Mangel an anwendungsfähigem Wissen“ (Lipsik 2004, S. 257) zu begegnen.

2.3. Rahmenbedingungen zur Wissensimplementierung

Dieses Kapitel hat die Rahmenbedingungen zum Gegenstand, in denen das entrepreneuriale Konzept zur Anwendung kommt, um SuS für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zu befähigen. Die Entwicklungen einer komplexer werdenden Gesellschaft stellt nicht nur die SuS, sondern auch die Schule als Bildungsinstitution vor Herausforderungen. Um SuS ein Lebenwissen für die erfolgreiche Lebensbewältigung vermitteln zu können, ist die Schule gemäß Fleischer gezwungen ihr institutionelles Selbstverständnis zu reflektieren und sich in ihrer Funktion anzupassen (vgl. Fleischer 2013, S. 204). Inwiefern der Schule als „ein zu weitgehend verrechtlichter Raum“ (Krol 2004, S. 58) eine Funktionsanpassung gelingen könnte, wird mit dem entrepreneurialen Konzept für den Schulunterricht sowie der Einbeziehung von wirtschaftlichen Akteuren verdeutlicht (vgl. Kapitel 6.).

Unter Einbeziehung von gegenwärtigen Bedingungen und Strukturen beschreibt das entrepreneuriale Konzept, wie Schule der Forderung von Liebel (2008, S. 190) nach einer Befähigung von SuS für ihr gegenwärtiges sowie künftiges Leben nachkommen könnte. Hierbei werden auch wirtschaftliche Akteure in das entrepreneuriale Konzept einbezogen, obwohl ihnen der Generalverdacht des Lobbyismus anlastet (vgl. Kapitel 5.4.). Vor dem Hintergrund, dass die hohe Regelungsdichte von Schule jegliches pädagogische Handeln unter Alltagsbedingungen erschweren dürfte (vgl. Krol 2004, S. 58), ist allerdings nicht um eine Lernkooperation heranzukommen, sofern reale Alltagsbezüge hergestellt werden sollen. Um das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie zu überwinden, fordert das entrepreneuriale Konzept aber neben einer hohen Transparenz und klaren Richtlinien ferner handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse für SuS im außerschulischen Bereich. Das Methodenarrangement für den Schulunterricht soll SuS dazu befähigen, sich „selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, Situationen zu bewältigen, aktiv ihre Arbeitsumwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben“ (Kaiser & Kaminski 1999, S. 31).

Bereits an dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das entrepreneuriale Konzept mit diesen Zielen einem allgemeinbildenden Anspruch folgt und somit Anwendung an allgemeinbildenden Schulformen finden kann. Mit der starken Ausprägung einer normativen Perspektive fördert es eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung für eine souveräne, proaktive und wertschöpfende Teilhabe am zivilgesellschaftlichen Leben und

nimmt sich einem Bildungsverständnis an, dessen umfassender und anspruchsvoller Gehalt bis ins 20. Jahrhundert noch als „bildend“ galt (vgl. Barz 2010, S. 146).

Unter dem Einfluss von Effizienzkriterien im Rahmen der Ausbildung von Humanressourcen verlor dieses Bildungsverständnis allerdings an Bedeutung (vgl. Barz 2010, S. 146). Eine Verschärfung dieses Bedeutungsverlusts zeichnet sich durch die Schulleistungsuntersuchungen, wie bspw. die PISA-Studien, ab, die Bildung als terminus technicus begreifen und zwangsläufig Fachinhalte und Fertigkeiten anstelle von kreativen Handlungsfähigkeiten in den Vordergrund stellen (vgl. Erpenbeck & Sauter 2016, S. 72 f.). Bildungs- und Erziehungsziele, die nicht exakt zu messen sind, verlieren an Bedeutung, ebenso die Frage, ob die SuS das Wissen wirklich nutzen können, um Herausforderungen im Alltag bewältigen können (vgl. Erpenbeck & Sauter 2016, S. 72 f.).

Indem das entrepreneuriale Konzept aber eine im Bildungswesen vernachlässigte kreative Handlungsfähigkeit berücksichtigt, werden SuS zur Bewältigung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens sowie der gesellschaftlichen Entwicklung befähigt. Die Interessen von wirtschaftlichen Akteuren bleiben, wie die Arbeit im weiteren Verlauf noch darlegen wird, zwar keinesfalls unberücksichtigt. Im Kontrast zur Berufsbildung, die eine Ausbildung von Humankapital zur Förderung von wirtschaftlichem Wachstum legitimiert und auch angestrebt, steuert das entrepreneuriale Konzept aber einer Ökonomisierung von Subjekten im Bildungswesen entgegen. Dank der normativen Perspektive kann das entrepreneuriale Konzept letztlich als ein „Nachrüstpaket für die löchrig gewordene bildungsbürgerliche Grundausstattung“ (Barz 2010, S. 146) verstanden werden.

3. Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Zu Beginn werden zentrale Begriffe der Arbeit definiert, um Missverständnissen oder Unklarheiten vorzubeugen und den Handlungsbereich klar abzugrenzen. Den Einstieg bildet daher die Definition von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen. Nach einer Erläuterung des hier zugrunde gelegten Verständnisses sowie den Zielen von Alltagskompetenz einerseits und Lebensgestaltungskompetenz andererseits schließt sich eine Untersuchung zu deren curricularer Einbindung in den Schulunterricht an. Hierbei werden unterschiedliche Implementierungsmöglichkeiten aus drei Bundesländern exemplarisch aufgegriffen. Im Anschluss folgen eine zusammenfassende Beurteilung von Entwicklungen in den Bundesländern sowie eine abschließende Einschätzung zur Notwendigkeit einer curricularen Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen.

3.1. Begriff und Gegenstand von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Die vorliegende Arbeit untersucht Möglichkeiten im Hinblick auf die Integration von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Schulunterricht. Hierbei bilden Alltagskompetenz und Lebensgestaltungskompetenz eine in sich geschlossene Einheit. Zur näheren Untersuchung wird diese symbiosale Verbindung getrennt und herausgearbeitet, was unter der jeweiligen Kompetenz zu verstehen ist und welche Ziele mit ihr verfolgt werden. In diesem Zusammenhang werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Kompetenzen aufgezeigt, die sich aufgrund ihrer komplementären Wirkungsweise gegenseitig ergänzen.

3.1.1. Alltagskompetenz

Unter Alltagskompetenz definieren Preuße et al. „das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einer Person ermöglichen, die Anforderungen des Alltagslebens erfolgreich zu bewältigen und damit der Sicherung der Daseinsvorsorge zu dienen“ (Preuße et al. 2003, S. 134). Ein ähnliches Verständnis vertritt auch Pfanzelt und bezeichnet Alltagskompetenz als eine Fähigkeit zur Bewältigung der täglichen Anforderungen des Lebens bezeichnet (vgl. Pfanzelt 2014, S. 2). Im Gegensatz zu Preuße et al. bringt sie aber eine weitere Kompetenz, die Bildungskompetenz, in Verbindung mit der Alltagskompetenz.

Nach dem Verständnis von Pfanzelt bildet Alltagskompetenz die Basis für den Aufbau von Bildungskompetenz bzw. Schulwissen. Erst durch die Alltagskompetenz könne Schulwissen wieder in den lebenspraktischen Bereich zurückfinden. Aus diesem Grund sei es wichtig, dass der „Lehrstoff reale Anwendung im täglichen Leben findet“ (Pfanzelt 2014, S. 2).

Politiker, wie bspw. die schulpolitische Sprecherin der Grünen-Fraktion in Nordrhein-Westfalen Sigrid Beer oder die CDU-Vorsitzende in Rheinland-Pfalz Julia Klöckner fordern ebenfalls, dass Schule sich der Vermittlung von Alltagskompetenzen widmen müsse (vgl. Vollmer 2015, o. S.; Die Welt 2015, o. S.). Die Argumente der Politik für eine Vermittlung von Alltagskompetenzen stimmen mit denen der Wissenschaft überein: Die Komplexität des heutigen Lebens erfordere eine Reihe von Alltagskompetenzen, um sich insbesondere als Heranwachsender zurechtzufinden (vgl. Die Welt 2015, o. S.).

Es sind aber nicht die komplexen Aufgaben in einer komplexer werdenden Gesellschaft, die den Menschen Probleme bereiten. Wie Krappmann aufzeigt, führen die vermeintlich trivialen Angelegenheiten zunehmend zu Komplikationen in der heutigen Gesellschaft. Aufgrund eines Mangels an Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Wissen fühlen sich die Menschen immer öfter von den Anforderungen des alltäglichen Lebens überfordert und versäumen bspw. Termine, unterschätzen rechtliche Konsequenzen, verkennen Situationen oder erfüllen verbindliche Ansprüche nicht (vgl. Krappmann 2003, S. 14).

Um diesem Mangel begegnen zu können, wird ein alltagskompetentes Handeln vorausgesetzt, das Bedürfnisse von Mitmenschen beachtet, jedoch auch eigene Interessen einbezieht; offen für ein Wagnis ist, aber auch stets die Moral und Vernunft im Blick behält; Prioritäten verfolgt, dennoch innovative Problemlösungen berücksichtigt (vgl. Krappmann 2003, S. 15). Prägnant formuliert, sollten SuS aufmerksam sein und Bescheid wissen, sich aber im Streben nach Absicherung nicht blockieren lassen (vgl. Krappmann 2003, S. 15).

Wenn Schule in Zeiten eines gesellschaftlichen Veränderungsprozesses den Forderungen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft nachkommen soll, muss sie SuS dazu befähigen, sich und ihre Welt zu begreifen, sich notwendige Fertigkeiten zur Alltagsbewältigung anzueignen sowie Möglichkeiten zu nutzen und Risiken abzuwehren (vgl. Thiele-Wittig 2003, S. 6, Korczak 2003, S. 29).

Wie die *Abb. 1* verdeutlicht, tritt neben die bereits genannten Alltags- und Bildungskompetenzen eine weitere Kompetenz in Erscheinung: die Kompetenz vernetzten Denkens. Sie soll den SuS behilflich sein, ihre eigenen Interessen mit denen anderer auf eine sozialkompetente Weise zu verbinden (vgl. Möller 1999, S. 38).

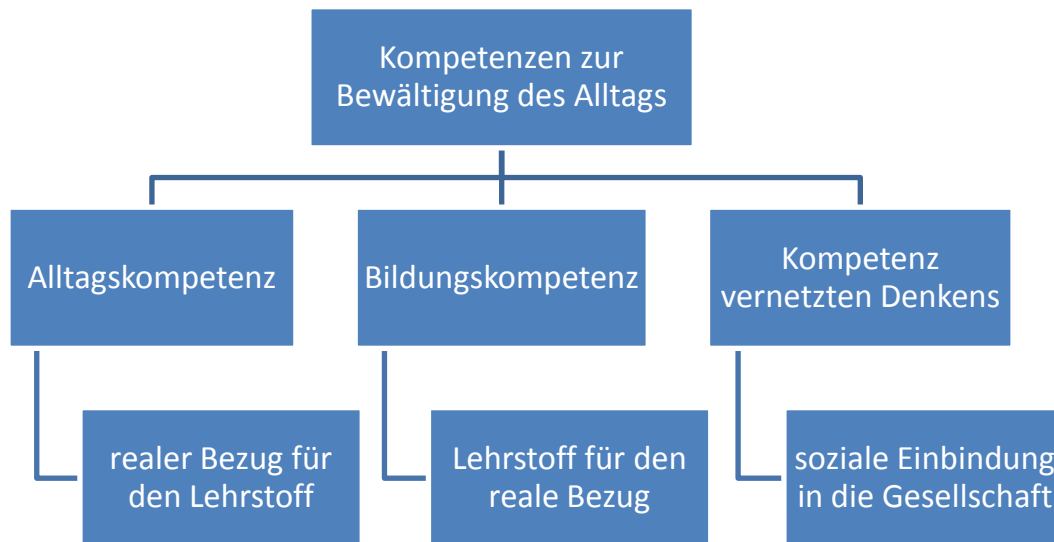


Abb. 1: Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags

Quelle: Eigene Darstellung

Im Mittelpunkt steht die Frage: Warum sollten SuS lernen ihr Leben mit anderen gemeinsam zu gestalten? Die selektive Aufmerksamkeit und Sensibilität für andere, eine bestimmte Offenheit oder Abneigung gegenüber einer Adaptabilität, die individuelle Kreativität zur Problemlösung sowie die persönlichen Erfahrungen machen die Bewältigung von Herausforderungen des Lebens zu einer gemeinsamen Angelegenheit (vgl. Krappmann 2003, S. 15). Als eine Einheit eng verbundenen Lebens kann kompetent agiert werden, lassen sich schwierige Entscheidungen treffen sowie Problemlagen lösen; es gelingt, was alleine in einem komplexer werdenden Alltag nicht möglich wäre (vgl. Krappmann 2003, S. 15).

In Anlehnung daran bezeichnet Möller die Kompetenz vernetzten Denken als „ein wesentliches Kriterium menschlicher (Über-)Lebensfähigkeit“ (Möller 1999, S. 41), das SuS im „Zeitalter rasch zunehmender Komplexität“ (Schroder 1978, S. 35) befähigt, mit den komplexer werdenden beruflichen sowie privaten Alltagssituationen umzugehen (vgl. Möller 1999, S. 37). Sie bilde somit „eine Antwort auf die Wissensexpllosion und Informationsflut“ (Möller 1999, S. 37) in privaten und beruflichen Kontexten, damit sich SuS an veränderte

Qualifikationsanforderungen in Berufsleben und im gesellschaftlichen Umfeld anpassen und zurechtfinden können (vgl. Möller 1999, S. 37 f.).

Mit der Vermittlung einer Kompetenz vernetzten Denkens könnte Schule auf die bereits angesprochenen, kontinuierlich komplexer werdenden Handlungs- und Entscheidungsfeldern in alltäglichen Gestaltungsprozessen reagieren und SuS zum Aufbau eines unterstützenden Netzwerks befähigen, das bei der Bewältigung des Alltags unterstützt. Als positiv dürfte sich dabei herausstellen, dass die Kompetenz vernetzten Denkens als eine Persönlichkeitseigenschaft bei SuS, unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit, bereits vorhanden ist und keiner Durchsetzung einer völlig neuen Denkkategorie bedarf (vgl. Möller 1999, S.29 f.). Wie die „interindividuell divergierende Ausprägung“ (Möller 1999, S. 30) erkennen lässt, ist die Kompetenz vernetzten Denkens durch die „Weiterentwicklung vorhandener kognitiver Dispositionen“ (Möller 1999, S. 42) erlern- und erweiterbar.

Diesen Umständen ist geschuldet, dass sich die Bildungspolitik zunehmend mit der Forderung nach einer stärkeren Einbindung der Kompetenz vernetzten Denkens in schulische Bildungsprozesse konfrontiert sieht. Um nur ein Beispiel zu nennen, heben die Neusser Thesen³ die Kompetenz vernetzten Denkens als Bildungs- und Erziehungsziel für die Alltagsbewältigung hervor und versuchen Entscheidungsträger im Bildungswesen von ihrer Bedeutung für eine zukunftsfähige Gesellschaft zu überzeugen (vgl. Korczak 2003, S. 29).

Zusammenfassend bedarf es sowohl eines realen Bezugs für den Lehrstoff als auch den Lehrstoff für den realen Bezug sowie die soziale Einbindung in die Gesellschaft, um alltagskompetent zu sein. Oder wie es Pfanzelt formuliert, müssen SuS die sogenannten „Mussanforderungen“ als solche erkennen, Bildungskompetenz in Zusammenhang mit ihren täglichen Anforderungen bringen und sich sozial und selbstständig in die Gesellschaft einbinden können, um zur Bewältigung des Alltags befähigt zu sein (vgl. Pfanzelt 2014, S. 2).

³ Diese Thesen wurden im Rahmen einer Fachtagung der Interdisziplinären Studiengesellschaft im September 2002 zur Bildungspolitik einer zukunftsfähigen Gesellschaft entwickelt (vgl. Korczak 2003, S. 27).

3.1.2. **Lebensgestaltungskompetenz**

Unter Lebensgestaltungskompetenz versteht Kehler die Möglichkeit zur Entwicklung eines eigenverantwortlichen Lebens (vgl. Kehler 2006, S. 179). Sie soll den SuS behilflich sein, die offenen Entfaltungsmöglichkeiten effektiv zu nutzen und Risiken von Entscheidungen für die weitere Lebensgestaltung zu beurteilen (vgl. Hochschule Fulda 2015, o. S.).

Im Unterschied zur Alltagskompetenz, die primär einen Gegenwartsbezug besitzt, entfaltet Lebensgestaltungskompetenz einen vergleichsweise stärkeren Bezug zur Zukunft (vgl. Abb. 2; Michelsen 2009, S. 80;). Im Rahmen der Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenz geht es um die „Wahrnehmung von sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen im Leben“ (Kreisler 2014, S. 72) oder anders formuliert um das „Erkennen der Notwendigkeit und der Möglichkeiten der persönlichen und beruflichen Weiterbildung und -entwicklung“ (Kreisler 2014, S. 72).

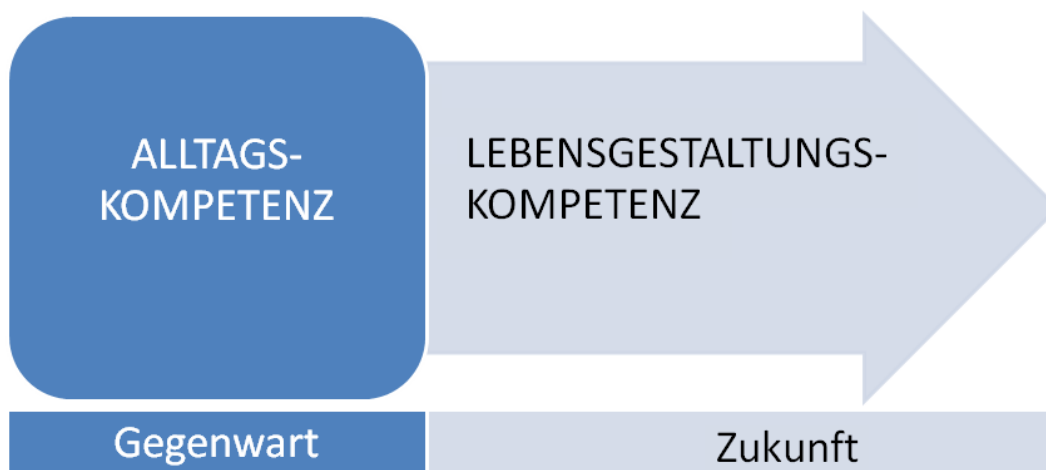


Abb. 2: Die zeitlichen Dimensionen von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Quelle: Eigene Darstellung

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Lebensgestaltungskompetenz über keinen eindeutigen Wissensbereich verfügt, da SuS ihr Wissen in Form von Einsichten und Erkenntnissen erst in einem individuellen Prozess der Lebensgestaltung hervorbringen (vgl. Schmid 1999, S. 317). Um flexibel und kompetent auf die zukünftigen Rahmenbedingungen reagieren und das angestrebte Leben gestalten zu können, forderten Eltern, Lehrkräften und SuS auf dem Berliner Bildungsforum im November 1989 die Förderung einer stärker eigenständigen Entschluss- und Handlungsfähigkeit, die Entfaltungsmöglichkeiten von SuS in den Mittelpunkt rückt (vgl. Schmid 1999, S. 318).

Brandenburg hat als eines von wenigen Bundesländern die Bedeutung einer Bereitstellung von Entfaltungsmöglichkeiten erkannt und entsprechende Inhalte in den Lehrplan eingebunden, die SuS für ihre bereits existierenden und für evtl. noch zu erwerbende Ressourcen sensibilisiert sowie deren Einfluss für den Lebensverlauf berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.2.2.). Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stellen SuS aber zunehmend vor komplexe Anforderungen, die umfassende Kompetenzen zur bewussten, selbstgesteuerten und flexiblen Lebensführung voraussetzen. Gemäß Schmid ist das Leben nämlich als ein „Weg mit Umwegen, Abwegen, Auswegen“ (Liebel 1999, S. 319) zu verstehen, dessen Verlauf durch unterschiedliche Einflüsse und Strukturen, mit denen sich SuS in ihrem Leben konfrontiert sehen, geprägt ist. Unterdessen verschärft sich die Situation dadurch, dass herkömmliche Lebensmodelle nicht mehr zeitgemäß sind, um neue Wege zur Bewältigung von sich anbahnenden Herausforderungen auszutarieren (vgl. Hochschule Fulda 2015, o. S.). In der Folge sind SuS auf Kompetenzen angewiesen, um den sich öffnenden Entfaltungsraum wirksam nutzen und Risiken von Lebensentscheidungen abschätzen zu können (vgl. Hochschule Fulda 2015 o. S.).

Mit der Einbindung von Lebensgestaltungskompetenz kann der Fokus auf die aktuellen „Bedingungen“, „Bedürfnisse“, „Begabungen“ und „Temperamente“ ausgerichtet werden (vgl. Schmid 1999, S. 319). Die SuS sind so in der Lage, sich den Herausforderungen im Leben, wie bspw. der pubertären Veränderungen, dem eigenen Selbstfindungsprozess oder der Ablösung von der Familie anzunehmen sowie mit den eigenen Ansichten vom Leben und von sich selbst zu verbinden (vgl. Schmid 1999, S. 319). Als Modernisierung von Bildungsinhalten bildet die Vermittlung einer Lebensgestaltungskompetenz folglich eine empfohlene Steuerungsmöglichkeit, um SuS verlässliche Optionen zur Realisierung von Lebensplänen aufzuzeigen und den wachsenden Kompetenzanforderungen infolge technologischen Fortschritts, gesellschaftlichen Wandels und Globalisierung gerecht zu werden (vgl. Landtag NRW 2008, S. 191).

Neben dem Ziel, die eigene Zukunft aktiv zu gestalten (vgl. Hoffmann 2010, o. S.), befähigt der Erwerb von Lebensgestaltungskompetenz SuS dazu, sich in die Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft einzubringen (vgl. Michelsen 2009, S. 80). Die Lebensgestaltungskompetenz beschränkt sich hierbei nicht nur auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen Umfeld kompetent zu handeln, sondern beinhaltet auch die individuelle Kompetenz, dieses Umfeld selbstständig und in Kooperation mit anderen zu gestalten (vgl. Michelsen 2009, S. 80).

Dank der mehrdimensionalen Kompetenzstruktur sind SuS in der Lage, sich eigenverantwortlich und zukunftsorientiert am gesellschaftlichen Wandel zu beteiligen und diesen mitzugestalten (vgl. Michelsen 2009, S. 75). Die dabei zu praktizierende Lernkultur bezieht „überfachliche Lernarrangements, interdisziplinäres, projektbezogenes Lernen mit Praxisbezug und selbst gesteuerte Lernformate“ (Michelsen 2009, S. 84) ein und ermöglicht auf diese Weise einen Kompetenzerwerb zum Lösen sowohl gegenwärtiger als auch zukünftiger Problemlagen, um dem Bedarf nach visionären und innovativen Lebensentwürfen gerecht zu werden und SuS von routinierten Konventionen und veralteten Denkansätzen zu befreien (vgl. Michelsen 2009, S. 84).

Zusammengefasst bietet Lebensgestaltungskompetenz SuS nicht nur eine anregende Umwelt zum gegenseitigen Austausch in einem gemeinsamen Lernprozess (vgl. Landtag NRW 2008, S. 191), sondern ermöglicht ihnen auch den erforderlichen Zugang zu einem umfassenden Potenzial, um sich anschlussfähiges Wissen anzueignen und Selbstwirksamkeit im Handeln⁴ zu erfahren (vgl. Michelsen 2009, S. 84).

⁴ Unter Selbstwirksamkeit wird die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen verstanden, allgemeine Herausforderungen und Problemen im täglichen Leben bewältigen zu können (vgl. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik 2016, o. S.; Stichwort: Selbstwirksamkeit). Die Selbstwirksamkeit im Handeln fragt folglich danach, ob eine Person ihr Verhalten so steuern kann, damit bewusst ausgewählte und willentlich herbeigeführte Folgen eintreten (vgl. Bandura 1986, S. 205).

3.2. Curriculare Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Schulunterricht

Mit dem Ziel der Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts für die Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen im Schulunterricht ist der Blick dieser Arbeit eindeutig auf die Vermittlungsmöglichkeiten im schulischen Kontext gerichtet. Es darf in diesem Zusammenhang allerdings keinesfalls die Tatsache vernachlässigt werden, dass primär die Familie den zentralen Lernort für die Entwicklung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen darstellt (vgl. Warminski-Leitheußer 2012, o. S.).

Dennoch übt neben dem Elternhaus auch die Schule als sachlicher und zeitlicher Lebensmittelpunkt von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Aufgabe bei der Vermittlung von alltagspraktischen Fertigkeiten aus (vgl. Tully 2004, S. 71, Warminski-Leitheußer 2012, o. S.). Dabei sollte es, wie die Ausführungen in Kapitel 2. bereits dargelegt haben, um mehr als nur reine Wissensvermittlung von Unterrichtsstoff gehen. Wie die Ergebnisse der bildungsdiagnostischen Studien, wie bspw. TIMMS oder PISA, empirisch belegen, hat der traditionelle Frontalunterricht mit reiner Wissensvermittlung und Instruktionen in den letzten Jahrzehnten nicht zum gewünschten Lernerfolg geführt (vgl. Hochschild o. J., S. 36). Um SuS nachhaltig auf die Anforderungen des Lebens und des Alltags vorzubereiten wird daher die Verknüpfung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Realität sowie die Anwendung von Gelerntem in unterschiedlichsten Anforderungen und Situationen gefordert (vgl. Hochschild o. J., S. 36; Warminski-Leitheußer 2012, o. S.).

Mit dem Ziel Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Schulunterricht zu integrieren, ist Bewegung in die Bildungspolitik gekommen und neue Lernformate wurden zur Erhöhung der Verwertbarkeit schulischer Bildung entwickelt und erprobt. Vor dem Hintergrund, dass das Schulwesen als das Kernstück der Länderstaatlichkeit gilt (vgl. Hepp 2006, S. 244) und die meisten Länder eigene gesetzliche Modelle bevorzugen (vgl. Hepp 2006, S. 246), weist die Schullandschaft in der Bundesrepublik Deutschland heute in diesem Feld ein überaus uneinheitliches Bild auf, welches durch unterschiedliche Landesprofile gekennzeichnet ist (vgl. Hepp 2006, S. 247). Die durch das Grundgesetz⁵ geregelte

⁵ Der Ursprung dieser umfassenden Gestaltungskompetenz findet sich im Art. 30 in Verbindung mit Art. 70 des Grundgesetzes, worin die staatliche Zuständigkeit im Kulturbereich als ein Privileg der Länder übertragen wird (vgl. Hepp 2006, S. 241). Gemäß dem bildungspolitischen Prinzip von der „Einheit in der Vielfalt“ soll zwischen einem gewissen Maß an übereinstimmenden Grundlagen und weitestgehender Gestaltungsfreiheit bei der Umsetzung der Gestaltungskompetenz ein gesamtstaatlich erforderliches Gleichgewicht hergestellt werden (vgl. Avenarius 1994, S. 30; Hepp 2006, S. 242). Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem

und umfassende Gestaltungskompetenz ermächtigt die Länder zur Regelung von inhaltlichen und didaktischen Zielsetzungen, von pädagogischen Leitgedanken, von Prüfungs- und Leistungskriterien, von organisatorisch-administrativen Angelegenheiten sowie von Organisation und Struktur des Schulwesens (vgl. Hepp 2006, S. 244 ff.). In der Folge mündet die umfassende Gestaltungskompetenz der Länder in eine föderale Vielfalt, die im Folgenden anhand von drei Umsetzungsbeispielen ausgewählter Bundesländer verdeutlicht wird. Es soll gezeigt werden, auf welche Art und Weise die Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in den Bildungsprogrammen der Bundesländer eingebunden wurde.

3.2.1. Bayern - Alltagskompetenz

Der Begriff Alltagskompetenz gehört in Bayern zum festen Bestandteil einer Tradition, die durch Haushalt und Hauswirtschaft geprägt ist und dessen Relevanz für den Schulunterricht besonders von Bauern- und Landfrauenverbänden betont wird. Seit Jahren fordern sie eine stärkere Verankerung von Alltagskompetenzen im Unterricht (vgl. BBV 2013, o. S.).

Mit dem Beschluss des Bayerischen Landtags vom 20.06.2013 hat das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BStMBKWK) das Thema „Alltagskompetenz und Lebensökonomie“ zum verpflichtenden Unterrichtsgegenstand erhoben (vgl. BStMBKWK 2014a, S. 1; Bayerischer Landtag 2013, S. 1). Die Einbindung von Alltagskompetenz als verbindlicher Unterrichtsgegenstand ist mit Erlass des neuen LehrplanPLUS im Schuljahr 2014/15 vorerst noch auf Grundschulen und Wirtschaftsschulen beschränkt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2013, o. S.). Ab dem Schuljahr 2017/18 werden die neuen Lehrpläne voraussichtlich auch für Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien und berufliche Oberschulen in Kraft treten (vgl. ISB 2013, o. S.).

Das Ziel ist die schulart- und fächerübergreifende Einbindung des Unterrichtsgegenstands „Alltagskompetenz“ als integraler Bestandteil im LehrplanPLUS über alle Jahrgangsstufen (vgl. BStMBKWK 2015, S. 8; BStMBKWK 2013, S. 1; ISB 2013, o. S.). Wie aus der *Abb. 3* hervorgeht, lauten die relevanten Handlungsfelder des bayerischen LehrplanPLUS

Jahr 1957 unterstrichen die Hoheit der Länder auf dem Gebiet des Schulwesens und bezeichnet die Gesetzgebung, Verwaltung und Finanzierung im Bildungsbereich als Kompetenz der Länder (vgl. BVerfG, E 37, 314, 322).

„Gesundheit“, „Ernährung“, „Haushaltsführung“, „selbstbestimmtes Verbraucherverhalten“ sowie „Umweltverhalten“ und sind im Rahmen des Fachunterrichts als verbindlicher Teil der Bildungs- und Erziehungsarbeit bayrischer Schulen zur Vermittlung von Alltagskompetenz umzusetzen (vgl. BStMBKWK 2015, S. 5).

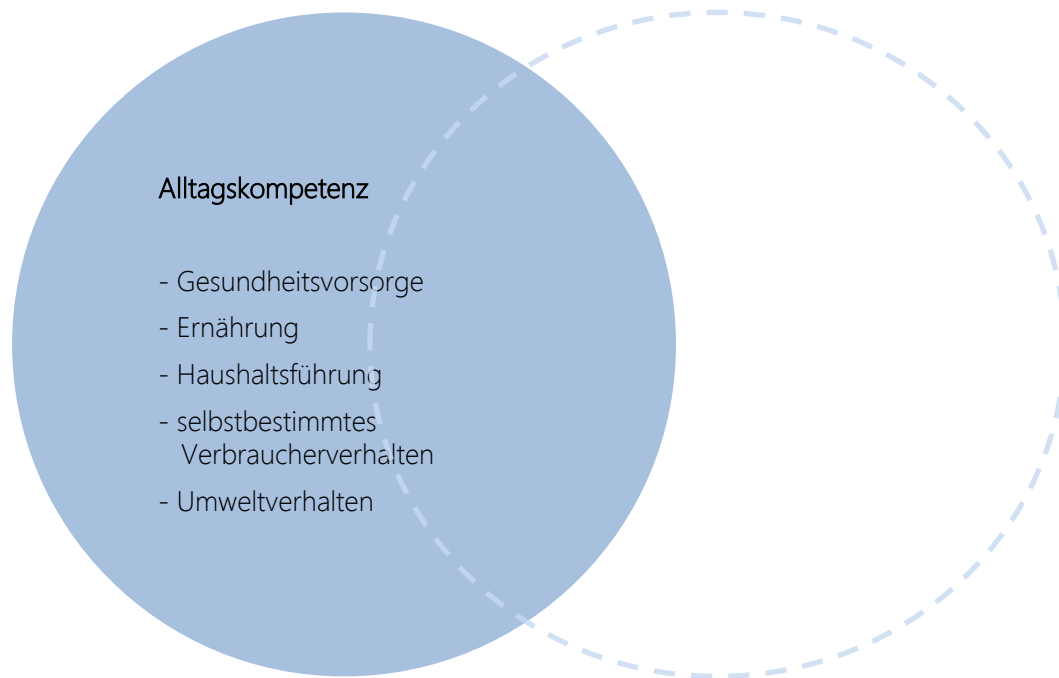


Abb. 3: Themenfelder des LehrplanPLUS

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BStMBKWK 2014c, S. 21

Die Aneignung und Anwendung von Alltagskompetenz erfolgt sowohl über lebensnahe Lehr-Lern-Arrangements in der Schule und im Unterricht als auch über reale Lebenssituationen (vgl. BStMBKWK 2014b, S. 21). In der Grundschule steht zunächst die Vermittlung von Grundfähigkeiten und -fertigkeiten zur unmittelbaren Bewältigung von Anforderungen des modernen Alltags im Mittelpunkt, während man sich in der Sekundarstufe I mit umfassenden Fähig- und Fertigkeiten befasst (vgl. BStMBKWK 2015, S. 6 f.). Den höchsten Anspruch im Rahmen der Vermittlung von Alltagskompetenz erfüllen die bayrischen Wirtschaftsschulen, die auf die Bewältigung komplexer Lebenssituationen ausgerichtet sind (vgl. BStMBKWK 2014c, S. 17 f.).

Trotz einer Differenzierung im Anspruchsniveau werden die Unterrichtsthemen mit der Lebenswelt der SuS in allen Jahrgangsstufen des Primar- und Sekundarbereichs I verknüpft. Alle SuS der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe werden in der Anwendung von erworbenen Fähigkeiten und Wissen im Rahmen lebensnaher Lernsituationen befähigt, Probleme des täglichen Lebens zu erkennen und zu verstehen, adäquat den Heraus-

forderungen zu begegnen sowie im Alltag erfolgreich und kompetent zu handeln (vgl. BStMBKWK 2015, S. 5). Auf diese Weise sind die SuS in der Lage, die im Unterricht erworbenen Fähig- und Fertigkeiten auch als Alltagskompetenzen zu nutzen (vgl. BStMBKWK 2014c, S. 17). In der Interdependenz von Alltags- und Bildungskompetenz kommt es zu einer „systematische[n] Erweiterung“ (BStMBKWK 2014b, S. 11).

Der dritten Säule der Alltagskompetenz, die die Kompetenz vernetzten Denkens darstellt, wird der LehrplanPLUS gerecht, indem Bildung als ein individueller und sozialer Prozess verstanden wird (vgl. BStMBKWK 2014b, S. 11). Auf der Grundlage eines sozialen Konstruktivismus soll ein Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ermöglicht werden (vgl. BStMBKWK 2014b, S. 11). Indem Sinnzusammenhänge gemeinsam erschlossen, besprochen und miteinander geteilt werden sowie Meinungen und Ideen von anderen anerkannt und respektiert werden, wird ein Von- und Miteinanderlernen (Ko-Konstruktion) gefördert und das Leben gemeinsam gestaltet (vgl. BStMBKWK 2014b, S. 11).

Das Land Bayern verdeutlicht mit der Initiierung des umfangreichen Lehrplanprojekts LehrplanPLUS, dass die Vermittlung von Alltagskompetenz nicht nur curricular realisierbar ist, sondern angesichts einer stetig wachsenden Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung notwendig erscheint. Die Neukonzeption der Lehrpläne ist als Reaktion der bayrischen Landesregierung auf die bildungsdiagnostischen Ergebnisse der PISA- und TIMSS-Studien zu bewerten. Demnach werden SuS in der Auseinandersetzung mit fachspezifischen sowie fächerübergreifenden Kenntnissen und Fähigkeiten nicht nur angeleitet, ihre Einstellungen zu überdenken, sondern auch ihr Handeln alltäglichen Lebenssituationen anzupassen und sich die nachhaltige Bedeutung des Gelernten für ihr Leben und ihre Lebensführung zu erschließen (vgl. BStMBKWK 2015, S. 5; BStMBKWK 2014b, S. 33). Mit der curricularen Einbindung von Alltagskompetenzen, die über den reinen Erwerb von Wissen hinausgehen und einen Anwendungsbezug besitzen, vermittelt das Land Bayern eine überdauernde Kompetenz, die die Herausbildung einer „ganzheitlich gebildete[n] und alltagskompetente[n] Persönlichkeit“ fördert (vgl. BStMBKWK 2014b, S. 33; ISB 2013, o. S.).

3.2.2. Brandenburg - Lebensgestaltungskompetenz

Nach einer erfolgreichen Modellphase in den Jahren 1992 bis 1995 wurde im Schuljahr 2008/2009 flächendeckend für alle Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ (kurz: L-E-R) eingeführt (vgl. MBS 2015, o. S.).

Wie aus der Fächerbezeichnung hervorgeht, hat der Unterricht neben der Entwicklung von Lebensgestaltungskompetenz auch Inhalte der Ethik und Religion zum Gegenstand. Trotz der curricularen Einbindung von ethischen und religiösen Unterrichtsinhalten in das Fach L–E–R versichert das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS), dass die Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenz ohne ein religiöses oder weltanschauliches Bekenntnis erfolge (vgl. MBS 2015, o. S.).

Mit dem Ziel, „auf die Anforderungen ihrer zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten“ (MBS 2008, S. 7), werden SuS neutrale Inhalte zu Themenfeldern wie bspw. „soziale Beziehungen“, „existenzielle Erfahrungen“ und „individuelle Entwicklungsaufgaben“ vermittelt (vgl. MBS 2015, o. S.). Über diese Themenfelder soll ein Beitrag zu „exemplarischem Lernen“ und zum Erwerb einer „grundlegenden, erweiterten oder vertieften allgemeinen Bildung“ geleistet werden (vgl. MBS 2008, S. 8).

Indem sich mit den Fragen und Problemen von SuS befasst und die Rolle des Menschen als Individuum in der Gesellschaft thematisiert wird, nimmt der Unterricht Bezug auf vorhandene Stärken als Verwirklichungschancen für Kompetenzen, auf Interessen als Entfaltungsmöglichkeiten für die weitere Lebensgestaltung sowie auf Ansichten vom Leben und von sich selbst als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines eigenverantwortlichen Lebens (vgl. Kehler 2006, S. 179; MBS 2015, o. S.). Ferner wird mit der Einbindung der Erfahrungswelt von SuS und den Herausforderungen einer zukünftigen Gesellschaft der für die Lebensgestaltungskompetenz charakteristische Zukunfts-Gegenwarts-Bezug berücksichtigt (vgl. MBS 2008, S. 8). Dass das Fach L-E-R sogar die Anwendung von Sach- bzw. Fachwissen mit lebenspraktischen Situationen von SuS verknüpft und Unterrichtsinhalte in eine gesellschaftliche Realität setzt (vgl. Kehler 2006, S. 179; MBS 2008, S. 7), dürfte auf die unerfreulichen bildungsdiagnostischen Ergebnisse zurückzuführen sein und demonstriert die hohe Entschlossenheit der brandenburgischen Bildungspolitik, den bildungspolitischen Schwächen zu begegnen.

Mit der curricularen Verankerung des Faches L-E-R zeigt das Land Brandenburg nicht nur, dass die Entwicklung von Kompetenzen zur Lebensgestaltung sich in einem eigenen Schulfach realisieren lässt (vgl. Schmid 1999, S. 318), sondern beweist auch, dass Brandenburg der Rolle als Pionier in der deutschen Bildungslandschaft im Zusammenhang mit einer curricularen Anpassung an gesellschaftliche Änderungsprozesse in Folge fortschreitender Technisierung, Modernisierung und Globalisierung gewachsen ist (vgl. MBS 2008, S. 7).

Die folgende *Abb. 4* präsentiert Unterrichtsthemen am Beispiel des brandenburgischen Lehrplans für das Fach L-E-R, die Gegenstand des Unterrichts zur Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenz sind.



Abb. 4: Themenfelder des Unterrichtsfachs L-E-R

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an MBS 2008, S. 22

3.2.3. **Nordrhein-Westfalen – Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz**

Die Kompetenzvermittlung in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist als ein „zentrales Element einer Bildung zu verstehen, die sowohl auf aktuelle als auch künftige Herausforderungen im Privat- wie auch im Berufsleben vorbereitet“ (KMK 2013, S. 2), mit dem einseitigen Bezug auf die Verbraucherbildung allerdings nicht die ganze Breite der Kompetenzbeschreibungen von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen abbildet.

Die Enquetekommission⁶ „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalen empfiehlt in ihrem Bericht „Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot“ aus dem Jahr 2008 die curriculare Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz (vgl. Landtag NRW 2008, S. 191). Die Vermittlung einer solchen Kompetenz zur individuellen Lebensbewältigung hält die Enquetekommission für erforderlich, um SuS auf die komplexen Kompetenzanforderungen in einer sich stetig entwickelnden Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Landtag NRW 2008, S. 191).

Auf Empfehlung der Enquetekommission wird zurzeit ein Konzept für den jahrgangsübergreifenden Unterricht entwickelt (vgl. vzbv 2014, o. S.). Diese Empfehlungen der Enquetekommission scheinen allerdings bislang unzureichend in die curricularen Überlegungen des nordrhein-westfälischen Landtags eingeflossen zu sein. Trotz der Erklärung am 28.3.2014, „Alltagskompetenz, Verbraucherbildung und ökonomische Bildung“ zum verbindlichen Unterrichtsgegenstand für alle Jahrgangstufen und Schulformen zu machen (vgl. Landtag NRW 2014a, S. 1), steht primär die Verbraucherbildung als zentrales Unterrichtsthema im Fokus (vgl. iboeb 2015, o. S.) und drängt die weitaus umfassendere Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz in den Hintergrund. Verantwortlich für die Aufmerksamkeitsverlagerung auf die Verbraucherbildung ist offenbar der Antrag „Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig [zu] gestalten“ (Landtag NRW 2013a, S. 1), der den Anstoß zur curricularen Debatte initiierte und gemeinsam mit dem Beschluss zur Erhebung von Alltagskompetenz zum verbindlichen Unterrichtsinhalt am 28.03.2014 vom Landtag verabschiedet wurde (vgl. Landtag NRW 2015a, o. S.).

Diese Entwicklung war bereits Mitte des Jahres 2013 vorherzusehen, als sich abzeichnete, dass in bildungspolitischen Debatten des nordrhein-westfälischen Landtags zunehmend die Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenzen vernachlässigt und letztlich die Aufmerksamkeit mit dem REVIS-Curriculum⁷ als Referenzrahmen mit Bildungszielen und Kompetenzbeschreibungen auf die Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitsbildung gelenkt wurde (vgl. Landtag NRW 2013a, S. 1 f.). In der Folge dienten lediglich diese Themen

⁶ Bei der Enquetekommission handelt es sich gemäß §61 der Geschäftsordnung des nordrhein-westfälischen Landtags um eine überfraktionelle Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Empfehlungen über „umfangreiche und bedeutsame Sachkomplexe“ (NRW 2013b, S. 23). Das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe stellt der Abschlussbericht dar, der den Landtag bei Entscheidungen hinsichtlich dieser Sachkomplexe unterstützen soll (vgl. NRW 2013b, S. 23).

⁷ REVIS = Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen

als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsinhalten (vgl. Landtag NRW 2015b, S. 1).

Falls gemäß dem gemeinsamen Entschließungsantrag von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und CDU eine „ganzheitliche Alltagsbildung“ (Landtag NRW 2015b, S. 2) gefördert werden soll, muss die Kompetenzentwicklung allerdings über Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitsfragen hinausgehen. Mit der curricularen Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen in die bis zum Jahr 2017 angekündigte Erarbeitung von Rahmenvorgaben und Handreichungen besteht die Möglichkeit, weitere Themen, wie bspw. „Umweltschutz“, „Ressourcenschonung“, „internationale Gerechtigkeit“, „Mobilität“, „Geschlechter- und Generationengerechtigkeit“, „Kultur und kulturelle Vielfalt“ sowie „Konzepte fairen Handels und gesellschaftlicher Partizipation“, zu berücksichtigen und den als einseitig kritisierten Vermittlungsansatz zu modifizieren (vgl. Middendorf & Reichel 2012, S. 19).

Die folgende *Abb. 5* visualisiert die Unterrichtsthemen, die im Rahmen der Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen von der nordrhein-westfälischen Landesregierung angestrebt werden. Hierbei wird deutlich, dass sich der Gegenstand des Unterrichts auf die Vermittlung von Themen zur Verbraucherbildung beschränkt.

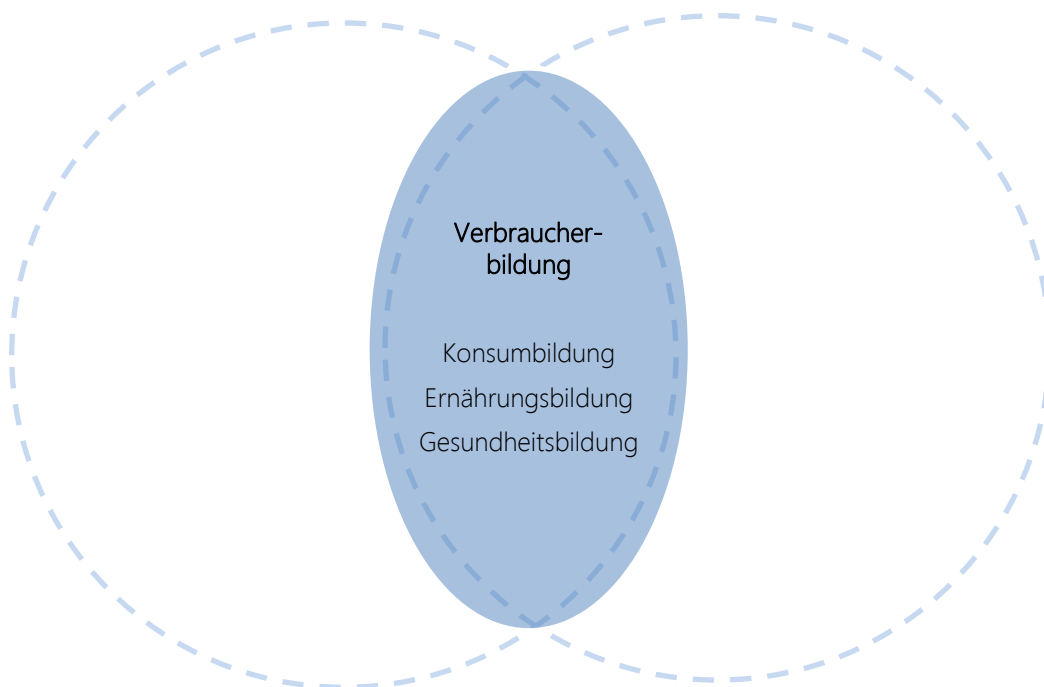


Abb. 5: Themenfelder auf der Grundlage des REVIS-Curriculums

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Landtag NRW 2013a, S. 1

3.2.4. Zusammenfassende Beurteilung der Entwicklung in den Bundesländern

Die Umsetzungsbeispiele aus Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen spiegeln die föderale Vielfalt im Hinblick auf die curriculare Einbindung von Alltags- und/oder Lebensgestaltungskompetenzen im deutschen Schulwesen wider. Bayern beschränkt sich auf die Alltagskompetenz, während Brandenburg eher die Lebensgestaltungskompetenz als Unterrichtsgegenstand favorisiert. In Nordrhein-Westfalen wird der Anschein erweckt, dass die simultane Vermittlung beider Kompetenzen angestrebt wird.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Bundesländer in ihrem Entwicklungsstand und ihren bisherigen Fortschritten. Während bspw. in Bayern die Vermittlung von Alltagskompetenzen im Schuljahr 2014/15 in Grundschulen und Wirtschaftsschulen erfolgte und bis zum Schuljahr 2017/18 auch in Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien und beruflichen Oberschulen curricular eingebunden sein soll (vgl. ISB 2015, o. S.), ist in Brandenburg schon seit dem Jahr 2008/09 die Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenz schulartübergreifend im Lehrplan verankert (vgl. MBS 2015, o. S.). Nordrhein-Westfalen steht bezüglich einer curricularen Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen noch relativ am Anfang und hat zum 01.08.2015 erst ein Modellprojekt an zehn Schulen zur Erprobung von Umsetzungsmöglichkeiten sowie mit der Erarbeitung entsprechender Handreichungen begonnen (vgl. Landtag NRW 2015b, S. 2). Die Überarbeitung von Kernlehrplänen wird nicht vor 2018 erwartet (vgl. MKULNV 2015, o. S.).

Neben der inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung unterscheiden sich die Bundesländer darüber hinaus in der Art der curricularen Einbindung der genannten Kompetenzen. In *Bayern* wird Alltagskompetenz bspw. als schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel in die Lehrpläne der Jahrgangsstufen 1 - 10 eingebunden (vgl. BStMBKWK 2015, S. 6 f.). Als „integraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ kann die Vermittlung der Alltagskompetenz in Querverbindung mit anderen Fächern und Unterrichtsinhalten erfolgen (vgl. BStMBKWK 2015, S. 8). *Brandenburg* setzt bei der Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenz auf ein eigenes Schulfach. Als Kernbestandteil des Schulfachs LER wird Lebensgestaltung schulartübergreifend über die Jahrgangsstufen 5 – 10 thematisiert und somit als Raum zur Klärung von Fragen und Problemen in der Lebenswelt von SuS genutzt (vgl. MBS 2015, o. S.). *Nordrhein-Westfalen* strebt für die Jahrgangsstufen 1 – 10 die Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltung als schulartübergreifenden Inhalt in Leit- und Ankerfächern, wie z. B. im Fach Hauswirtschaft oder natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, an (vgl. Landtag NRW 2013a, S. 2).

Als zunehmendes Problem in den gegenwärtigen Verhandlungen des nordrhein-westfälischen Landtags erweist sich allerdings der Eintausch der von der Enquetekommission geforderten Kompetenzen gegen Inhalte zur Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung (vgl. MKULNV 2015, o. S.). Die nordrhein-westfälische Landesregierung vertritt die Auffassung, dass diese Inhalte die Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen adäquat abbilden und setzt sie mit ihnen gleich (vgl. Landtag NRW 2013a, S. 2). Das zugrundegelegte REVIS-Curriculum wird unterdessen von der Opposition als einseitig und unzureichend kritisiert, da die Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen über eine Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung hinausgehen müsse (vgl. Landtag NRW 2014b, S. 5412). Das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung setzt die Berücksichtigung weiterer Inhalte, wie z.B. „Umweltschutz“, „Ressourcenschonung“, „internationale Gerechtigkeit“, „Mobilität“, „Geschlechter- und Generationengerechtigkeit“, „Kultur und kulturelle Vielfalt“ sowie „Konzepte fairen Handels und gesellschaftlicher Partizipation“ voraus (vgl. Middendorf & Reichel 2012, S. 19).

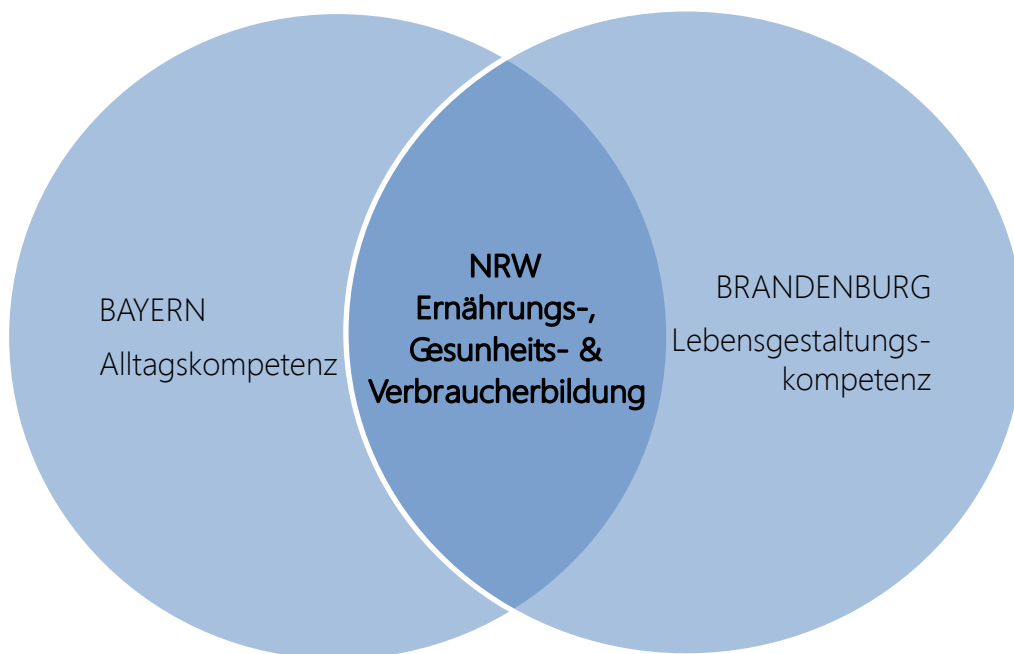


Abb. 6: Schnittmenge von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen als Bildung für nachhaltige Entwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Wie die folgende *Abb. 6* verdeutlicht, kann das als einseitig und unzureichend kritisierte nordrhein-westfälische Vermittlungskonzept somit die Themenfelder der Alltagskompetenz bzw. Lebensgestaltungskompetenz nicht adäquat abdecken. Indem die Vermittlung von Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung aber einerseits eine Gegenwarts-, andererseits jedoch auch eine Zukunftsbedeutung berücksichtigt, lassen

sich durchaus Überschneidungen mit Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen feststellen. Ob und inwiefern sich mit der inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung ggf. noch Änderungen bezüglich der curricularen Einbindung ergeben, bleibt abzuwarten.

Die folgende *Tab. 1* fasst die Entwicklungen in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen abschließend zusammen.

	Bayern	Brandenburg	Nordrhein-Westfalen
Angestrebtes Ziel	Alltagskompetenz	Lebensgestaltungskompetenz	Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz
Konkret geplantes/ umgesetztes Ziel	Alltagskompetenz	Lebensgestaltungskompetenz	Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherkompetenz
Zeitlicher Entwicklungsstand	Schuljahr 2014/15: Grundschulen & Wirtschaftsschulen: Schuljahr 2017/18: Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien & beruflichen Oberschulen	Schuljahr 2008/09	Vorauss. Schuljahr 2018/19
Jahrgangsstufen	1 – 10	5 – 10	1 – 10
Art der curriculare Einbindung	schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziele	schulartübergreifender Kernbestandteil des Schulfachs LER	schulartübergreifender Inhalt in Leit- und Ankerfächern

Tab. 1: Übersicht zu curricularen Entwicklungen hinsichtlich der Einbindung von Alltags- und/oder Lebensgestaltungskompetenzen in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen

Quellen: Eigene Zusammenstellung in Anlehnung an BStMBKWK 2015; MBS 2015 & Landtag NRW 2013a

3.3. Notwendigkeit einer curricularen Einbindung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen

Anhand der Bundesländer Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen wurden inhaltliche, zeitliche und curriculare Ausgestaltungsmöglichkeiten zur Vermittlung von Alltags- und/oder Lebensgestaltungskompetenzen aufgezeigt. Weitere Bundesländer haben die Notwendigkeit einer curricularen Einbindung von Kompetenzen zur Alltags- und/oder Lebensbewältigung erkannt und entsprechende Maßnahmen in Anlehnung an die Umsetzungsbeispiele getroffen (vgl. vzbv 2014, o. S.). Zum Beispiel soll in Baden-Württemberg ab diesem Jahr eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und Verbraucherbildung als verbindlicher Unterrichtsgegenstand fachübergreifend in Kerncurricula von allgemeinbildenden Schulen integriert werden (vgl. vzbv 2014, o. S.). Darüber hinaus tritt auch in Rheinland-Pfalz ab diesem Jahr ein neuer Bildungsplan an allgemeinbildenden Schulen in Kraft, der SuS von der Einschulung bis zum Abitur fächerübergreifend die Themen „Gesundheit und Ernährung“, „Finanzkompetenz und Konsum“ sowie „Datenschutz“ näherbringen soll (vgl. vzbv 2014, o. S.).

Thiele-Wittig (2003, S. 6) begründet das steigende Interesse an der Vermittlung von Alltags- und/oder Lebensgestaltungskompetenzen mit dem kontinuierlichen Veränderungsprozess in einer komplexer werdenden Gesellschaft. Die richtige Entscheidung in Fragen der privaten Altersversorgung, der finanziellen Anlagemöglichkeiten oder richtigen Versicherungsgesellschaft stellt SuS und z.T. sogar Erwachsene im modernen Alltag vor immer größere Herausforderungen (vgl. Salzmann 2012, o. S.). Dem Unterricht, der bspw. den Umgang mit Geld thematisieren kann, kommt folglich sowohl für die fachwissenschaftliche Bildung (z.B. Wirtschaft) als auch für die Allgemeinbildung (z.B. Alltagskompetenz) ein Nutzwert zu. Hierbei steht nicht nur das wirtschaftswissenschaftliche Verständnis im Fokus, sondern auch der Nutzen und die Verwertbarkeit von Wirtschaft für SuS, damit sie ihre Bedürfnisse unter Berücksichtigung von marktwirtschaftlichen Bedingungen befriedigen können (vgl. Reifner 2011, S. 10).

Mit der curricularen Einbindung entsprechender Kompetenzen versuchen die Länder auf Diskontinuität und Veränderungen in der Gesellschaft zu reagieren und die SuS auf die erweiterten Aufgabenstellungen für die Alltags- und/oder Lebensbewältigung vorzubereiten (vgl. Thiele-Wittig 2003, S. 6). Über die Einbeziehung von Lebensbereichen der SuS in den Unterricht gewinnen die theoretischen Lerninhalte an lebenspraktischer Aktualität und sorgen für eine Verknüpfung von Gelerntem und Anwendbarem, womit sich

Lösungsmöglichkeiten für Alltagsanforderungen und -probleme ergeben (vgl. Pfanzelt 2014, S. 4). Sind die SuS darüber hinaus in der Lage, kompetent mit zukünftigen Lebenssituationen umzugehen, ist das Vermittlungsziel einer umfassenden Alltags- und Lebensgestaltungskompetenz im Sinne einer „aktivierenden Gesellschaftspolitik“ (Thiele-Wittig 2003, S. 6) erreicht (vgl. Hoffmann 2010, o. S.).

4. Entrepreneurship Education

"It is also stated, that entrepreneurship is necessary for everyone in their everyday life, work and public."
(Žibėnienė und Virbalienė 2014, S. 510)

Entrepreneurship Education wird häufig als ein Aspekt rein wirtschaftsorientierter Ausbildung verstanden, die auf eine Unternehmensgründung vorbereitet und Individuen zu Entrepreneuren ausbildet, die wiederum sinnbildlich den „Ottomotor“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 10) einer Marktwirtschaft bilden. Diese Behauptung entkräftet Iris Mortag allerdings in ihrem wissenschaftlichen Artikel „Erziehung zu unternehmerischen Handeln – eine globale Herausforderung?“. Laut ihrer Aussage stellt Entrepreneurship vorerst keine ökonomische Kategorie dar, sondern bezeichnet vielmehr das Erkennen und Durchsetzen von Chancen (vgl. Mortag 2006, S. 63).

Unter diesen Gesichtspunkten könne Entrepreneurship Education zwar einen Beitrag zu ökonomischem Wachstum leisten, doch weniger wegen des Inhalts als vielmehr aufgrund der damit verbundenen Befähigung zu einem unternehmerischen Denken und Handeln (vgl. Mortag 2006, S. 63). Als Aneignungs- und Bildungsraum für fachübergreifende, allgemeinbildungsrelevante Kompetenzen gibt Entrepreneurship Education somit eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Mortag 2006, S. 63) und kann als eine zentrale bildungspolitische Aufgabe verstanden werden (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13 f.).

Das Kapitel 4.1. befasst sich zunächst mit der begrifflichen Komplexität sowie den verschiedenen Vermittlungsmöglichkeiten einer Entrepreneurship Education, um im Anschluss daran das Drei-Ebenen-Modell von Aff und Fortmüller vorzustellen, das sowohl dem Anspruch einer Bildungsökonomie sowie einer Allgemeinbildung entspricht. Hierbei wird deutlich werden, dass sich die systematische Einbindung von Entrepreneurship Education an allgemeinbildenden Schulen längst zu einem Diskussionsschwerpunkt in bzw. zu einer Innovationsaufgabe von Bildungspolitik und Pädagogik entwickelt hat (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 11; Mortag 2006, S. 65).

Ein zentraler Dreh- und Angelpunkt für die bildungspolitische Legitimation von Entrepreneurship Education an allgemeinbildenden Schulen bildet die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns, die sich grundsätzlich aus dem allgemeinbildenden Bildungsgedanken ableitet (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13; S. 44; Mortag 2006, S. 65). In Kapitel 4.1.1. wird die Vermittlung dieser entrepreneurialen Schlüsselkompetenz sowie die darunter subsummierten entrepreneurialen (Schlüssel-) Qualifikationen⁸ näher beleuchtet.

Unter dem Vorzeichen einer allgemeinbildenden Entrepreneurship Education werden zudem schnell Anknüpfungspunkte mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens erkennbar (vgl. Krämer 2007, S. 77). Nachdem in Kapitel 4.1.2. zunächst die Bedeutung eines selbstgesteuerten Lernens für eine Entrepreneurship Education dargelegt wird, wird in Kapitel 4.1.3. ein dreistufiger Lernprozess entwickelt. Dieser Lernprozess zeichnet sich darin aus, dass die Förderung von selbstgesteuerten Lernen, die Entwicklung entrepreneurialer (Schlüssel-)Qualifikationen bzw. die Herausbildung eines unternehmerischen Denkens und Handelns nicht nur aufeinander abgestimmt werden, sondern auch in einem fachwissenschaftlichen Rahmen stattfinden, ohne allerdings im Kontext wirtschaftlicher Interessen zu stehen. Mit diesem dreistufigen Lernprozess wird die Grundlage für die Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts (vgl. Kapitel 6.) gelegt.

Abschließend wird in Kapitel 4.2. der gegenwärtige Zustand einer Entrepreneurship Education in Deutschland beleuchtet, um darauf aufbauend in Kapitel 4.3. die Notwendigkeit einer Entrepreneurship Education an allgemeinbildenden Schulen abzuleiten, um SuS zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu befähigen.

⁸ Mertens definiert Schlüsselqualifikationen als „[...] Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Operation zum gleichen Zeitpunkt und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“ (Mertens 1974, S. 40)

4.1. Begriff und Gegenstand

Im Rahmen der Definition des Begriffs „Entrepreneurship Education“ wird man schnell zu dem Ergebnis kommen, dass für diese Begrifflichkeit keine einheitliche Definition existiert: „Much debate surrounds the meaning of entrepreneurship education, and different definitions can apply in different countries and at different levels and phases of education“ (Europäische Kommission 2011, S. 2).

Mit dem Ziel, einer begrifflichen Diversität von Entrepreneurship Education entgegenzuwirken, wird im deutschen Sprachraum üblicherweise der englische Ausdruck beibehalten (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 34). Die begriffliche Komplexität von Entrepreneurship Education beweist allerdings, dass trotz der Verwendung von Anglizismen eine definitorische Vielfalt im deutschsprachigen Raum existiert (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 17) und das, obwohl der Begriff „Entrepreneurship Education“ jedenfalls im deutschen Wissenschafts- und Bildungssystem noch recht jung ist (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 3).

- **Charakteristik der Entrepreneurship Education**

Wie das obige Zitat verdeutlicht, kommt der Entrepreneurship Education auf verschiedenen Ebenen und Phasen des Bildungssystems eine unterschiedliche Bedeutung zu. Kirchner und Loerwald (2014a, S. 17) sprechen in diesem Sinne von „unterschiedlichen Akzenten“, die mit der Ausgestaltung der begrifflichen Bedeutung von Entrepreneurship Education gesetzt werden. Entrepreneurship Education kann auf diese Weise enger oder weiter gefasst werden, womit der Bezugspunkt entweder auf den Gegenstandsbereich „Unternehmensgründung“ oder auf das „unternehmerische Denken und Handeln“ als spezifische Denk- und Handlungsweise fällt (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 17). Ersteres befasst sich mit einer wirtschaftsorientierten Ausbildung, während das unternehmerische Denken und Handeln auf eine Persönlichkeitsentwicklung abzielt (vgl. *Abb. 7*). Die unterschiedlichen Ausprägungsmöglichkeiten haben dazu geführt, dass sich in der schulischen Allgemeinbildung häufig andere Akzente vorfinden lassen als bspw. in der beruflichen Bildung oder Hochschullehre (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 17).

Die folgende Abb. 7 zeigt, wie sich die Akzente in der Entrepreneurship Education auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Phasen des Bildungswesens verschieben und der Entrepreneurship Education eine andere Bedeutung verleihen können. Demnach verfügt die Ausbildung im Primärbereich (Vor- und Grundschulen) über einen Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung, während diese Ausprägung in der Sekundarstufe (Unter-, Mittel- und Oberstufen) stetig abnimmt und im tertiären Bereich (Hochschulen und Universitäten) auf ein Minimum abflaut. Erst im Rahmen von konsekutiven Studiengängen und der beruflichen Aus- und Weiterbildung gewinnt die Persönlichkeitsentwicklung wieder an Bedeutung und wird als zentrales Bildungsziel in Bildungsprogramme integriert. Der Fokus auf die wirtschaftsorientierte Ausbildung verhält sich reziprok zu den Ausprägungen einer Persönlichkeitsentwicklung im Bildungswesen. In der Folge nimmt die Anzahl an wirtschaftlich geprägten Programmen und Kursen im Rahmen einer Entrepreneurship Education vom sekundären bis zum tertiären Bildungsbereich stetig zu. Erfahrene Geschäftsleute sollten jedoch über ausreichend wirtschaftliche Erfahrungen verfügen, sodass der Fokus in Aus- und Weiterbildungen von wirtschaftlichen Themen abrückt und spezifische Inhalte, wie bspw. zur Personalführung und -entwicklung, in den Mittelpunkt stellt.

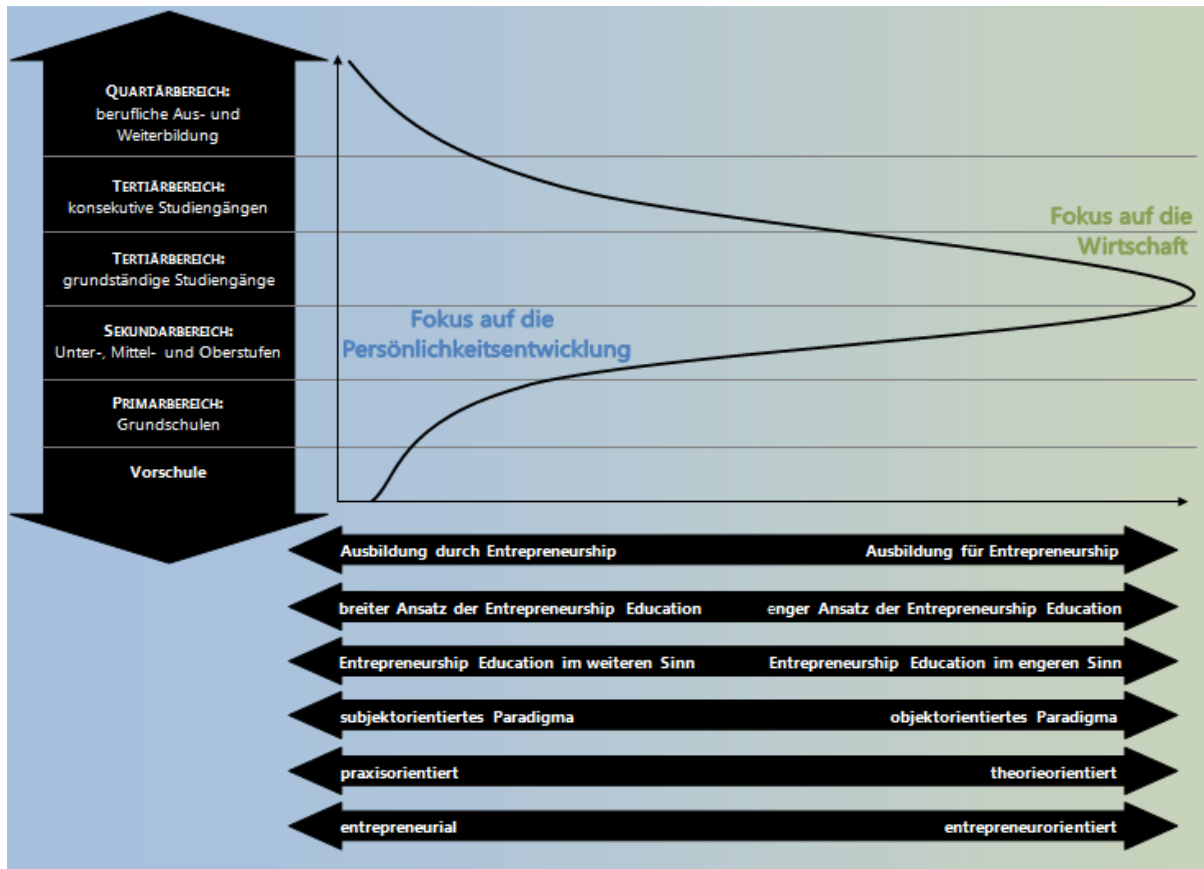


Abb. 7: Übersicht zu möglichen Ausprägungen einer Entrepreneurship Education

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lackéus 2015, S. 8

Gemäß Kirchner und Loerwald (2014a, S. 36) stellt das heterogene Verständnis von Entrepreneurship Education aus wissenschaftlicher Sicht kein Problem dar, sofern der Nutzen und das Ziel von Entrepreneurship Education bekannt sind. Um die Betrachtungsweise und Intention von Entrepreneurship Education zu verdeutlichen, sollte geklärt werden, ob Entrepreneurship Education als Teil von Allgemeinbildung oder als Teil von ökonomischer Bildung zu verstehen ist. Wie die *Abb. 7* verdeutlicht, können in Abgrenzung dieser Bildungsziele die Akzente einer Entrepreneurship Education unterschiedlich gesetzt werden. Eine auf Allgemeinbildung zielende Entrepreneurship Education verfolgt als zentrale Leitidee die Befähigung von Individuen zu einem „selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13), während berufliche Schulen sowie Fachhochschulen und Universitäten einen stärkeren Fokus auf ökonomische Fachinhalte legen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 36). Hieran wird deutlich, dass sich Entrepreneurship Education nicht nur ökonomisch, sondern durchaus über den Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen begründen lässt.

- **Entrepreneurship Education im engeren sowie im weiteren Sinn**

Die Entrepreneurship Education wird für gewöhnlich auf die Vermittlung von ökonomischen Fachkompetenzen beschränkt, obwohl ihre Bildungsmaßnahmen weit darüber hinausreichen (vgl. Fleischer 2013, S. 215). In der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem entrepreneurorientierten Handlungsfeld gewinnt die Entwicklung einer subjektgebundenen Urteils- und Handlungsfähigkeit zunehmend an Bedeutung (vgl. Retzmann & Schröder 2012, S. 168). In der Koinzidenz einer ökonomischen und pädagogischen Bedeutung kommt der Entrepreneurship Education neben einem wirtschaftlichen Nutzen in der Bildungsökonomie auch ein Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung zu (vgl. Retzmann & Schröder 2012, S. 169). Die Analyse unternehmerischer Initiativen und der Literatur zur entrepreneurialen Bildung von Hytti (2003, S. 5) zeigt, dass sich in Europa daraus insgesamt drei verschiedene Begriffsbedeutungen von Entrepreneurship Education entwickelt haben:

- Die Vermittlung von ökonomischen Fachkompetenzen, die zur Gründung und Verwaltung von unternehmerischen Projekten notwendig sind.
- Die Vermittlung von Kompetenzen zu einem unternehmerischen Handeln innerhalb einer Organisation.
- Die Vermittlung eines unternehmenden Denkens und Handelns, das die Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Eigenschaften von Individuen in verschiedenen Lebensbereichen einbezieht.

Jede der Begriffsbedeutungen verfolgt ein rollendifferenziertes Bildungsziel, woraus sich drei „Sub-Rollen“ ergeben:

- **Entrepreneur** als beruflich Selbstständige/r und Unternehmer/in.
- **Intrapreneur** als abhängig beschäftigte/n Arbeitnehmer/in innerhalb der wirtschaftlichen Rolle des/der Erwerbstätigen.
- **Citoyen** als mündige/r Bürger/in.

Wie die *Abb. 8* deutlich macht, steht sowohl bei der Ausbildung von Entrepreneurern als auch Intrapreneuren die Vermittlung von Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Unternehmensgründung bzw. Unternehmensführung erforderlich sind, im Mittelpunkt (vgl. Schmette 2007, S. 67) und bildet die Entrepreneurship Education im engeren Sinn. Die Ausbildung zum Citoyen umfasst hingegen alle Bildungsmaßnahmen zur Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns und stellt die Entrepreneurship Education im weiteren Sinn dar (vgl. Retzmann & Schröder 2012, S. 171 f.).

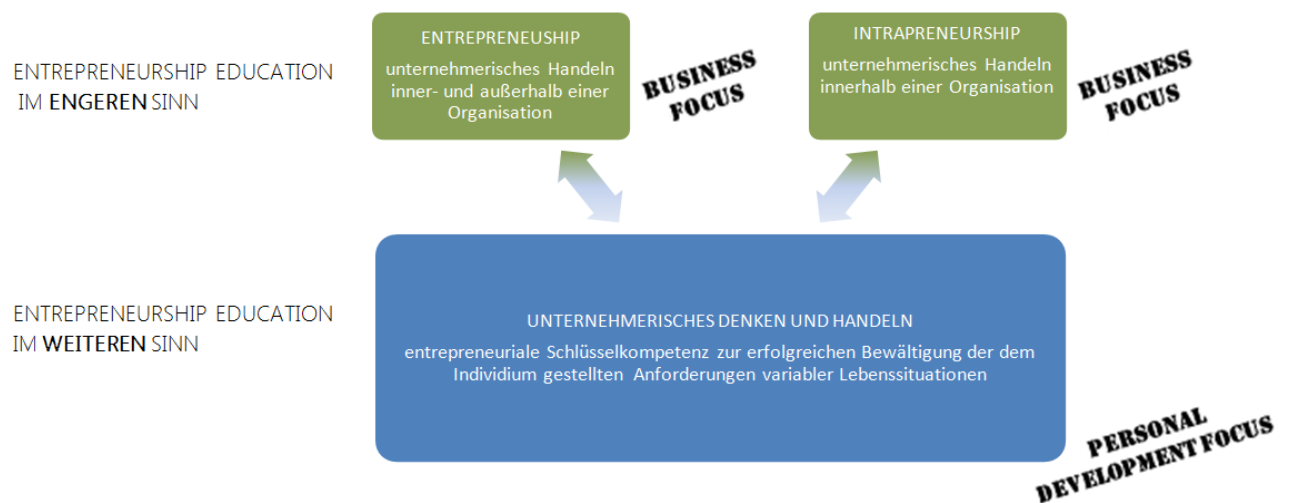


Abb. 8: Entrepreneurship Education im engeren und weiteren Sinn

Quelle: Eigene Darstellung

- **Vermittlungsmöglichkeiten der Entrepreneurship Education**

Des Weiteren verdeutlicht die farbliche Akzentuierung der *Abb. 8* die zwei unterschiedlichen Vermittlungsmöglichkeiten, um Entrepreneurship Education zu unterrichten: als entrepreneuriale Schlüsselkompetenz auf der einen oder als spezifisch wirtschaftbezogenes Thema auf der anderen Seite (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 13). Die Ausbildung zum Entrepreneur sowie zum Intrapreneur folgt entsprechend der wirtschaftlichen

Bildungsziele einem spezifisch wirtschaftsbezogenen Thema, das durch seine Fachbezogenheit auf einen engen Rahmen limitiert ist. Sie zielt auf die Vermittlung ökonomischer Bildung sowie die Aneignung ökonomischer Kompetenzen ab. Die Sub-Rolle „Citoyen“ strebt hingegen über die Vermittlung einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz eine Persönlichkeitsentwicklung an. Sie ist nicht auf ein Fach beschränkt und geht über ökonomische Sachzusammenhänge hinaus. Im Rahmen der Förderung von Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität unterstützt die entrepreneuriale Schlüsselkompetenz eine „weitgehend selbstgesteuerte und nachhaltige Entfaltung der Persönlichkeit“ (Braukmann und Bartsch 2014, S. 4) und ermutigt dazu „eigen- und sozialverantwortlich Neues anzugehen“ (Braukmann und Bartsch 2014, S. 4).

Die gegenwärtigen Ansätze für entrepreneurorientierten Unterricht befassen sich schwerpunktmäßig mit einer starken Fachbezogenheit auf ökonomische Aspekte und folglich mit dem Vermittlungsansatz einer Entrepreneurship Education im engeren Sinn. Sie sind von einem wirtschaftsorientierten Unternehmerbild geprägt, das marktinduzierende Faktoren wie bspw. unternehmerische Selbstständigkeit und Selbstbeschäftigung fordert und gesellschaftliche bzw. soziokulturelle Eigenschaften wie bspw. Innovationsfähigkeit und Kreativität zurückdrängt (vgl. Fleischer 2013, S. 147). Um der Entrepreneurship Education im weiteren Sinn mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, rückt die vorliegende Arbeit die entrepreneuriale Schlüsselkompetenz in den Mittelpunkt und nimmt sich des weitaus umfangreicheren Vermittlungsansatzes an.

Als grundlegende Kompetenz für ein unternehmerisches Denken und Handeln bildet die entrepreneuriale Schlüsselkompetenz für alle drei Sub-Rollen eine „kollektive Dimension“ (Schulte 2002, S. 42), die als eine eigene Institutionalisierung begriffen werden kann (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 126). Die Entwicklung entrepreneurialer Schlüsselqualifikationen, wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität, leisten sowohl einen Beitrag für den „Unternehmer seiner Selbst“ bzw. den Selbstständigen in abhängiger Beschäftigung (vgl. Hekman und Linder 2009, S. 14; Schmette 2007, S. 67; Krämer 2007, S.75) als auch zur Herausbildung eines mündigen Bürgers (vgl. Aff et al. 2012, S.187). Wie die *Abb. 8* anhand der Verbindungspfeile visualisiert, kommt der entrepreneurialen Schlüsselkompetenz die Rolle des Mediators zu (vgl. Schulte 2002, S. 42), welche zur „Erschließung einer souveränen, proaktiven und wertschöpfenden Teilhabe am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben“ (Braukmann und Bartsch 2013, S. 1) beiträgt.

- **subjektivistische und objektivistische Paradigmen, Ansätze, Erkenntnistheorien einer Entrepreneurship Education**

Aufbauend auf den beiden Vermittlungsmöglichkeiten einer Entrepreneurship Education werden paradigmatisch die Umrissse eines objektivistischen und eines subjektivistischen Didaktikansatzes deutlich (vgl. Abb. 7).

Das *objektivistische Paradigma* orientiert sich an objektiven Inhalten der Fachwissenschaft und folgt einem materiellen Bildungsverständnis, das einen Wissenserwerb unabhängig von menschlichem Denken zum Ziel hat (vgl. Walterscheid 1998, S. 7 f.). Im Rahmen der Entrepreneurship Education wird die Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre als zuständige Fachwissenschaft zugrundegelegt (vgl. Walterscheid 1998, S. 8). Das hat zur Folge, dass das objektivistische Paradigma „die Vermittlung betriebswirtschaftlicher und rechtlicher Fachkenntnisse“ (Bijedić 2013, S. 86) beschreibt und „auf den Transfer sachlichen Wissens und fachlicher Rezepte zur Sicherung glatt funktionierender Betriebsabläufe“ (Krämer 2007, S. 75) abzielt. Das objektivistische Paradigma lässt sich allerdings auch auf die Vermittlung von Inhalten anderer Fachwissenschaften übertragen.⁹ Unabhängig vom Gegenstand der Fachwissenschaft nehmen SuS unter dem Deckmantel des objektivistischen Paradigmas die Rolle als „bloße Träger von vorgegebenem Wissen“ (Walterscheid 1998, S. 7) ein, während der Lehrkraft die Aufgabe des Repräsentanten von objektivem Wissen zukommt. Dabei hat die Lehrkraft den Lernprozess so zu gestalten, dass SuS ohne Schwierigkeiten das Wissen aufnehmen können (vgl. Walterscheid 1998, S. 7).

Das *subjektivistische Paradigma* richtet den Fokus auf das formale Bildungsverständnis (vgl. Walterscheid 1998, S. 7), das sich im Kontrast zum objektivistischen Bildungsverständnis nicht durch eine reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr durch eine Vermittlung von subjektiven, an die Person gebundenen Kompetenzen auszeichnet (vgl. Krämer 2007, S. 75 f.; Walterscheid 1998, S. 11). Im Mittelpunkt steht die „polyvalente Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns“ (Bijedić 2013, S. 87), die SuS sowohl in beruflichen als auch in privaten Kontexten zu kompetentem Handeln befähigt. Laut Pankoke „geht [es] also um mehr als nur die Funktionalität von Fachkenntnissen, sondern immer auch um Besonnenheit, Bewusstheit, Verantwortlichkeit unternehmerischer Lebensperspektiven“ (Pankoke 2003, S. 27). Über die „Entwicklung der individuellen

⁹ Dies wird bestätigt durch den Natursoziologen Rainer Brämer der bspw. den Biologieunterricht als einen objektivistischen Bildungsraum bezeichnet und mit außerschulischen Naturangeboten eine subjektivistische Ergänzung zum Schulunterricht fordert (vgl. Brämer 2012, S. 57).

Kräfte des Subjektes“ (Walterscheid 1998, S. 7) soll SuS ein Kompetenzerwerb ermöglicht werden, der bisher nur Erfahrungen der Lebens- und Berufswelt vorbehalten war (vgl. Walterscheid 1998, S. 10).

- **Entrepreneurship Education als didaktisches Konzept**

Mit der Vermittlung einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz und der Herausbildung von SuS zu mündigen Gesellschaftsbürgern/innen („Citoyens“) knüpft die Entrepreneurship Education im weiteren Sinn an das Modell von Aff und Fortmüller (2007, S. IV) zur Entwicklung einer Kultur für eine dynamische Zivilgesellschaft an. Wie aus der *Abb. 9* hervorgeht, übersteigt die entrepreneurorientierte Ausbildung von SuS in diesem Modell die instrumentelle Ebene (Ebene 1), die sich mit den Kernbereichen des Entrepreneurships (unternehmerische Selbstständigkeit) und des Intrapreneurships (berufliche Selbstständigkeit) befasst. Über die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns (Ebene 2) wird letztlich die didaktische Zielvorstellung einer dynamischen Zivilgesellschaft der Bürger/innen (Ebene 3) erreicht. Der Übergang zwischen den Ebenen 2 und 3 dürfte dabei fließend sein, da die von der Entrepreneurship Education angestrebten Haltungen wie „Eigenverantwortung“ und „Autonomie“ auch ein gesamtgesellschaftliches Ziel zur Förderung von Mündigkeit bilden (vgl. Aff & Fortmüller 2007, S. IV).



Abb. 9: Modell zur Entwicklung einer Kultur für eine dynamische Zivilgesellschaft

Quelle: Aff & Fortmüller 2007, S. IV

Auf diesem Weg trägt eine Entrepreneurship Education über die Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln gemäß Aff und Lindner zu einem „Mentalitätswandel“ (Aff und Lindner 2005, S. 99) seitens der SuS bei. Demnach sei Entrepreneurship nicht als „Chiffre für eine Potenzierung des ökonomischen Prinzips in allen Lebensbereichen“ (Aff und Lindner 2005, S. 99) zu verstehen, sondern als eine didaktische Zielvorstellung, die entrepreneuriale Tugenden wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität fördert (vgl. Aff und Lindner 2005, S. 99). Diese didaktische Zielvorstellung bildet eine wesentliche Voraussetzung sowohl für die komplexe Bewältigung des Lebens in modernen Zivilgesellschaften also auch für die Herausbildung einer dynamischen Zivilgesellschaft in einer funktionierenden Demokratie (vgl. Aff et al 2012, S. 187 f.). Auf diese Weise kommt diesen Attributen unternehmerischen Denkens und Handelns eine weitreichende Relevanz zu, die über die Vermittlung von Fachwissen hinausgeht und nicht zwingend zur Gründung eines Unternehmens führen muss (vgl. Schmette 2007, S. 67).

„Wenn Sie mich heute fragen, welches Mittel, welche Methode oder gar Therapie am besten zur Persönlichkeitsentwicklung geeignet ist, dann habe ich eine klare Antwort: Entrepreneurship.“
(Faltin 2008, S. 194)

Entrepreneurship Education kann mit der Entwicklung bestimmter persönlicher Qualifikationen junge Menschen vielmehr dabei unterstützen, ihre Denkweise und Haltung zu reflektieren sowie Fähigkeiten und Kenntnisse zu entfalten, die für die Entwicklung einer Unternehmenskultur von zentraler Bedeutung sind (vgl. Bourgeois 2012 S. 5). Die Europäische Kommission fordert diese Art von Vermittlung in Form einer entrepreneurialen „Kulturreise“ (Europäische Kommission 2011, S. 47) und appelliert an die Lehrkräfte in den einzelnen Schulen, sich als kollektive Schulinitiative zusammenzuschließen und die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns zu fördern. Mit diesen schulischen Bildungsprozessen, die Kirchner und Loerwald als einen Ansatzpunkt zur Förderung eines „entrepreneurial spirit[s]“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13) bezeichnen, kommt der Entrepreneurship Education die Bedeutung eines didaktischen Konzepts zu.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der semantischen Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit „Entrepreneurship Education“ zum Ausdruck gekommen ist, dass dem entrepreneurorientierten Unterricht neben einer Bedeutung in der ökonomischen Bildung auch eine allgemeinbildende Bedeutung zukommt. Die Vermittlung eines unterneh-

merischen Denkens und Handelns zur Herausbildung eines Citoyens wird allerdings häufig vernachlässigt, weshalb sich die Arbeit diesem Verständnis von Entrepreneurship Education annimmt und es als ein didaktisches Konzept in den Mittelpunkt der Überlegungen rückt.

4.1.1. Unternehmerisches Denken und Handeln

„Taucht man tiefer in diese Diskussion ein, so schlägt einem die Vielfalt und Verschiedenheit der Konnotationen des Phänomens »Entwicklung von unternehmerischem Denken und Handeln« entgegen.“

(Mortag 2006, S. 65)

In Kapitel 4.1. wurde der Begriff „unternehmerisches Denken und Handeln“ bereits aufgegriffen, um unterschiedliche Vermittlungswege einer Entrepreneurship Education zu verdeutlichen. An dieser Stelle ging die Herausbildung mündiger Bürger („Citoyen“) als das Bildungsziel eines unternehmerischen Denkens und Handelns hervor. Im Kontrast zu einer Vermittlung von rein fachlichen Inhalten kann unternehmerische Denken und Handeln folglich als eine Kompetenz verstanden werden (vgl. Fleischer 2013, S. 113), bei der es „weniger um die Vermittlung von Wissen über den Gegenstand der Unternehmensgründung, als vielmehr um die Entwicklung einer Reihe subjektiver, an die Person gebundener Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Krämer 2007, S. 76) geht. Sie vermittelt jungen Menschen das Rüstzeug, um Herausforderungen in verschiedenen Alltags- und Lebenssituationen eigenständig zu bewältigen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 10). Mit dem Ziel „[...] to help individuals and organizations of all kinds to create, cope with and enjoy change and innovation involving higher levels of uncertainty and complexity as a means of achieving personal fulfillment“ (Gibb 2000, S. 89) dient unternehmerisches Denken und Handeln einer „handlungs- und praxisorientierte[n] Persönlichkeitsförderung“ (Bijedić 2013, S. 37).

In der Konfrontation mit komplexer werdenden Herausforderungen erachten Kirchner und Loerwald Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme sowie eine Offenheit für unkonventionelle Wege als Ausdruck von Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft als nützlich (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 48). Durch das hohe Maß an individuellem Handlungsspielraum eignen sich diese entrepreneurialen Qualifikationen vortrefflich, um SuS für die kompetente Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen

in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft zu befähigen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 47 f). Neben der Möglichkeit auf freie Ausgestaltung des individuellen Lebensweges unterstützen die Qualifikationen SuS, frühzeitig und reflektiert Entscheidungen zu treffen sowie Verantwortung, sowohl für sich selbst als auch für andere, zu übernehmen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 47 f). Eickhoff (2007, S. 36) plädiert daher dafür, unternehmerisches Denken und Handeln in sämtliche Bildungsabschnitte einzubinden und fordert ausdrücklich, dabei auch SuS an allgemeinbildenden Schulen zu berücksichtigen. Grundsätzlich solle jeder über die Kompetenzen zu unternehmerischem Denken und Handeln verfügen (vgl. Eickhoff 2007, S. 36).

Die herausragende gesellschaftspolitische Bedeutung einer Kompetenz unternehmerischen Denkens und Handelns hat auch die Europäische Union erkannt und unter dem Synonym „entrepreneuriale Schlüsselkompetenz“ (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 10) zum Gegenstand von bildungspolitischen Diskussionen erhoben. Mittlerweile nimmt die entrepreneuriale Schlüsselkompetenz als eine lebensüberspannende Entwicklungskompetenz eine zentrale Rolle in der Strategie „Europa 2020“ ein (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 2). Mit dieser Strategie wird das Ziel der Lissabon-Agenda, Europa als wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln, weiterverfolgt (vgl. Scherb 2012, S. 610 ff.).

Neben sozialen, interpersonalen, bürgerschaftlichen, kulturellen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen und technologischen Kompetenzen soll auch die entrepreneuriale Kompetenz als eine von acht Schlüsselkompetenzen Einzug in den Schulunterricht erhalten und durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen vertieft werden (vgl. Vollherbst o. J., S. 14). Sie fördere neben Selbstständigkeit, Mündigkeit, Kreativität auch die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Creuznacher 2009, S. 97) und ist auf diese Weise bei der Umsetzung von Ideen sowie beim Lösen von Problemen behilflich (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 9; Europäische Gemeinschaft 2007, S. 11). Hieran wird deutlich, dass unternehmerisches Denken und Handeln keine Einzelkompetenz ist, sondern eine Auswahl an (Schlüssel-)Qualifikationen umfasst. Als „entrepreneuriale Tugenden“ (Aff et al 2012, S. 188), bzw. „Attribute unternehmerischen Handelns“ (Creuznacher 2009, S. 97) stellen diese Persönlichkeitseigenschaften eine Prämisse für die Herausbildung von Citoyens und somit für die Entwicklung einer wirksamen Zivilgesellschaft dar (vgl. Aff et al 2012, S. 187 f.).

Bereits an dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Aufzählung der entrepreneurialen Tugenden nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Aufgrund des Mangels an Trennschärfe, Eindeutigkeit, Operationalisierbarkeit und Vollständigkeit kann eine Auflistung von (Schlüssel-)Qualifikationen zur Umschreibung von unternehmerischem Denken und Handeln nur einen „Indiziencharakter“ besitzen (vgl. Eickhoff 2008, S. 7; Eickhoff 2006, S. 65 ff.). Die inhaltliche Diskontinuität sowie die prinzipiell unbegrenzte Menge an Fähigkeiten und Fertigkeiten machen eine Auflistung von (Schlüssel-)Qualifikationen für unternehmerisches Denken und Handeln daher „müßig“ (vgl. Walterscheid 1998, S. 11). Das von der OECD initiierte Projekt „Defining and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) hat sich dennoch dieser Mammutaufgabe angenommen und (Schlüssel-)Qualifikationen formuliert, denen als Bestandteil leitender Bildungsziele von Schule und Unterricht die Rolle von Erfolgsfaktoren zur Entwicklung einer Entrepreneurship Education im weiteren Sinn zukommt. Im Folgenden werden die einzelnen unter dem unternehmerischen Denken und Handeln subsumierten (Schlüssel-)Qualifikationen definiert.

- **Eigeninitiative**

Eigeninitiative bezeichnet im Kontext des unternehmerischen Denkens und Handelns die Fähigkeit, Ideen in die Tat umzusetzen (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007, S. 11). Um allerdings eine „souveräne, proaktive und wertschöpfende Teilhabe am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben“ (Braukmann und Bartsch 2013, S. 1) zu ermöglichen, bedarf es der Stärkung einer „Wünschbarkeit“ und eines „Machbarkeitsempfinden“ (Heckmann und Lindner 2009, S. 15). Über die Bereitstellung von Freiräumen zur Entfaltung von Eigeninitiative, wie etwa bei der Erschließung neuen Wissens oder der Lösung eines konkreten Problems, kann diese aus Erfolgserwartungen resultierende Motivation freigesetzt und das Interesse an unternehmerischem Denken und Handeln angeregt werden (vgl. Kiepe 1997, S. 272). Zusammen bildet sie die Voraussetzung für SuS, um ihre Lernanforderungen zu verstehen, ihr Lernziel zu formulieren, ihren Lernprozess zu planen, die bestmöglichen Lernstrategien zur Verwirklichung ihrer Ziele auszuwählen und schlussendlich die Resultate eigenständig zu beurteilen (vgl. Hekman und Lindner 2009, S. 15; Konrad 2000, S. 76).

Sind den SuS ihre individuellen entrepreneurialen Potenziale bekannt, eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, ihre Mündigkeit zum Ausdruck zu bringen (Hekman und Lind-

ner 2009, S. 15). Als fähiges und williges Subjekt sind SuS zum individuellen Kompetenzaufbau imstande, um künftig über „Ernstsituationen“ (Liebel 2008, S. 166) einen Nutzen für sich und die Gesellschaft zu erwirken und sich als ein produktives und vollwertiges Mitglied in der modernen Gesellschaft einzubringen (vgl. Liebel 2008, S. 166).

- **Übernahme von Verantwortung**

SuS müssen sich nach heutigem Verständnis zunehmend selbstgesteuert um ihre kontinuierliche Befähigung und Vermarktung von selbstgebildeten Kompetenzen kümmern, womit Lernen und Bildung immer mehr in die Verantwortung der Subjekte gegeben wird (vgl. Lipski 2004, S. 258).

In der Konsequenz muss Schule Abstand von der Vermittlung reinen Fachwissens nehmen und sich der „Verantwortlichkeit unternehmerischer Lebenssituationen“ zuwenden (vgl. Pankoke 2003, S. 27). Indem SuS die Konsequenzen für ihre eigenen oder fremden Handlungen tragen, lernen sie Selbstverantwortung zu übernehmen und sich als verantwortungsbewusstes Subjekt bei der Gestaltung einer modernen Gesellschaft einzubringen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 37; Witschaß 2002, S. 101). Die Übernahme von Verantwortung bildet somit eine weitere (Schlüssel-)Qualifikation, die SuS im Rahmen eines auf unternehmerisches Denken und Handeln vorbereitenden Unterrichts erwerben sollten.

Um sich der Verantwortung des eigenen Lebens bewusst zu werden, müsse gemäß Schmid neben der Bedeutung eines individuellen Umgangs im gesellschaftlichen Gestaltungsprozess allerdings auch die Bedrohung durch manipulative Beeinflussung und Indoktrination berücksichtigt werden (vgl. Schmid 1999, S. 321). Die Herausbildung einer distanzierungsfähigen Persönlichkeit bildet als zentrales Bildungsziel von Schule und Unterricht das Fundament für eine selbstbestimmte und verantwortliche Positionsbestimmung in gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen (vgl. Große Kracht 2002, S. 123). Mit der Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln in sozialer Verantwortung sind SuS in der Lage, die durch Alltagswelt und Werbung manipulierenden Inhalte in ein distanziertes Verhältnis zu setzen und Eigenschaften eines kritisch-reflexiven Subjekts zu erwerben (vgl. Kirchner & Loerwald 2014b, S. 19; Große Kracht 2002, S. 123).

- **Selbstständigkeit**

Die Förderung von Selbstständigkeit stellt ein weiteres Bildungsziel im Rahmen der Entrepreneurship Education im weiteren Sinn dar (vgl. Anderseck 2001, S. 57). Diese Persönlichkeitseigenschaft ist notwendig, um die entwickelten Ideen und Projekte in einen organisierten Arbeitsprozess zu überführen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 89 f.). Allerdings darf mit dem Begriff Selbstständigkeit nicht die unternehmerische Selbstständigkeit als Tätigkeit mit eigenem finanziellen und sozialen Risiko verwechselt werden. Die Selbstständigkeit im Kontext des unternehmerischen Denkens und Handelns zielt vielmehr auf die Fähigkeit ab, das Leben selbstbestimmt im Rahmen eigener Entscheidungsfreiheit zu gestalten (vgl. Lipski 2004, S. 257 f.).

In einigen gesellschaftlichen Bereichen wird Selbstständigkeit bereits verstärkt gefordert, womit die Dringlichkeit dieser entrepreneurialen Tugend zum Bestehen in einer komplexer werdenden Gesellschaft unterstrichen wird (vgl. Lipski 2004, S. 257 f.). Mit der kontinuierlichen Stärkung der Position des Subjekts in Lehr-Lern-Prozessen, wie bspw. im Konzept des selbstgesteuerten Lernens, wird der Selbstständigkeit entsprechend Rechnung getragen. Am deutlichsten heben Krämer sowie Aff und Lindner die Relevanz von Selbstständigkeit in Bezug auf Entrepreneurship Education hervor und betonen, dass selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln ein hohes Maß an Mündigkeit erfordere (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 99) und somit die Herausbildung eines mündigen Zivilbürgers anstrebe (vgl. Krämer 2007, S. 86).

- **Mündigkeit**

Die Förderung von Mündigkeit und Selbstbestimmung ist ein originäres Ziel der Pädagogik (vgl. Lindner 2009, S. 75). Aus der individuellen Betrachtungsweise kommt der Mündigkeit die Bedeutung einer Selbstverwirklichung und Emanzipation zu, während aus gesellschaftlicher Sicht darin die Fähigkeit verstanden wird, sich in eine Gemeinschaft zu integrieren und diese aktiv und verantwortungsbewusst mitzugestalten (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 36).

Die Herausbildung eines mündigen Entrepreneurs nach dem Verständnis einer auf Allgemeinbildung fokussierten Entrepreneurship Education versucht, beide Sichtweisen miteinander zu verbinden und berücksichtigt somit neben dem Ziel der

eigenen Nutzenmaximierung auch die Bedeutsamkeit der Solidarität, der sozialen Sensibilität sowie der Ökologie als Wertebasis eines gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 99).

- **Kreativität**

Neben den bereits erwähnten Persönlichkeitseigenschaften bedarf es zur erfolgreichen Bewältigung von Lebenssituationen insbesondere eines hohen Maßes an Kreativität (vgl. Köditz 1994, S. 25.). Hekman und Lindner verstehen unter Kreativität die Fähigkeit, mit Risiken umgehen sowie Chancen erkennen und nutzen zu können (vgl. Hekman & Lindner 2009, S. 14). Kreativität trägt als gestalterische Kraft folglich nicht nur Sorge dafür, dass jede gestalterische Tätigkeit Neues hervorbringt (vgl. Braun 2015, o. S.), sondern auch, dass Ideen in die Tat umgesetzt werden können (vgl. Bourgeois 2012, S. 5).

Die Bedeutung von Kreativität für Bildungsprozesse wird gegenwärtig erst erschlossen (vgl. Braun 2007, S. 10 f.). Als Unterrichtsgegenstand gewinnt Kreativität in der Öffentlichkeit allerdings zunehmend an Aufmerksamkeit. Initiativen wie bspw. „Schule im Aufbruch“, „SchuleKreativ“ oder „Schule der Zukunft“ setzen sich für kreativitätspädagogische Konzepte in Schule und Unterricht ein und stoßen zunehmend auch in der Bildungspolitik auf Resonanz. Ein großer Vorstoß für die Einbindung von Kreativität in Schule und Unterricht dürfte die staatliche Genehmigung und Anerkennung der BIP-Kreativitätsschulen darstellen. Neben mehreren Grundschulen findet das Konzept der BIP-Kreativitätsschulen, das die Entwicklung von Begabung, Intelligenz und Persönlichkeit (BIP) durch kreatives Lernen und kreative Tätigkeiten fördert, bereits sogar an zwei Gymnasien in Deutschland Anwendung (vgl. Strack 2015, o. S.).

Auch das unternehmerische Denken und Handeln trägt diesen kreativitätspädagogischen Ansatz in sich und fördert SuS darin, ihre Talente zu entdecken und ihre Potenziale zu entfalten. Hekman und Lindner bezeichnen Kreativität daher als den „Kern einer Entrepreneurship Education“ (Hekman & Lindner 2009, S. 14). Aus der Betrachtungsweise eines Individuums lässt sich Kreativität als ein Mittel zur „Selbstwerdung“ des Menschen verstehen (vgl. Urban 2000, S. 118), während aus gesellschaftlicher Sicht Kreativität eine Notwendigkeit für den menschlichen Fortschritt

darstellt und als ein „evolutionäres Prinzip“ das nachhaltige Wirken bestimmt (vgl. Creuznacher 2009, S. 41). Mit der wachsenden Bedeutung dieser entrepreneurialen Tugend fordern Žibėnienė und Virbalienė die Implementierung von Kreativität und Innovationsfähigkeit im Zusammenhang mit Entrepreneurship auf allen Ebenen des Bildungssystems (vgl. Žibėnienė & Virbalienė 2014, S. 506).

Unterstützung erfährt diese Forderung durch Braun, die den Standpunkt vertritt, dass Menschen in jeder Lebenssituation über entsprechende Bewältigungsstrategien verfügen sollten, um auf Herausforderungen reagieren und innovative Lösungskonzepte entwickeln zu können (vgl. Braun 2015, o. S.).

Wie Schaller allerdings zu bedenken gibt, lässt sich das Verhalten im Sinne eines kreativen und innovativen Entrepreneurs nur mühsam adaptieren (vgl. Schaller 2001 zit. n. Aff et al. 2012, S. 191). Die Vermittlung von Kreativität bedarf einer Problemsensitivität und Flexibilität von Denkformen und basiert auf individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen (vgl. Braun 2015, o. S.). Kreativität geht somit über die Aneignung von Arbeitstugenden hinaus und stellt den schöpferischen Moment in den Mittelpunkt (vgl. Hekman & Lindner 2009, S. 14). Das Attribut „kreativ“ kommt gemäß Braun daher nur einem „autonom und verantwortlich denkenden und handelnden Menschen“ zu, der „in den verschiedensten kleinen und großen Anforderungen des Lebens im privaten und öffentlichen sowie im individuellen und sozialen Bereich Problemlösungen für sich und andere suchen, finden und entwickeln und sie dann in angemessenes produktives Handeln umsetzen kann“ (Braun 2015, o. S.).

Kirchner und Loerwald greifen dieses Verständnis einer kreativen Persönlichkeit auf und berücksichtigen es bei ihren Kompetenzbeschreibungen für einen entrepreneurialen Schulunterricht. Demnach sollen SuS dazu in der Lage sein, „kreativ und auch außerhalb vorgegebener Strukturen [zu] denken [...], Methoden und Techniken zur Ideenfindung an[zu]wenden“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 87f.) sowie „innovative Ideen für kleinere und größere gesellschaftliche Probleme oder Herausforderungen innerhalb ihrer Lebenswelt, z.B. in der Klasse oder Schule, [zu] entwickeln“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 92).

4.1.2. Die Bedeutung des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens für die Entrepreneurship Education

Die beschriebenen entrepreneurialen Tugenden lassen sich zusammengenommen als unternehmerisches Denken und Handeln beschreiben. Sie bilden als (Schlüssel-)Qualifikationen die Voraussetzung für eine gelingende Entrepreneurship Education im weiteren Sinn (vgl. Anderseck 2001, S. 57). Wie Klippert allerdings feststellt, lassen sich diese (Schlüssel-)Qualifikationen von den SuS in einem Unterricht, der überwiegend von der Präsenz einer Lehrperson geprägt ist, nur äußerst mühsam erwerben (vgl. Klippert 2007, S. 39).

Kiepe fordert daher das „Forcieren neuer Lernkulturen, die rezeptives Verhalten der Schüler stärker um aktives Tun erweitern“ (Kiepe 1997, S. 272). Das bedeutet, dass nicht die „Lehrperson exzerpiert, strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen managt und dominiert“ (Klippert 2007, S. 39), sondern angenommen wird, dass SuS ihren eigenen Lernprozess initiieren, organisieren und überwachen (vgl. Otto et al. 2015, S. 429). In einem Lernarrangement, das einen relativ hohen Grad an Selbststeuerung zulässt, sollen SuS die Relevanz des Lerngegenstands für sich erkennen, die ihnen aufkommenden Fragen zum Lerngegenstand bearbeiten und sich letztlich mit dem Lerngegenstand identifizieren. Das selbstgesteuerte Lernen verfolgt damit das primäre Ziel, SuS dahingehend zu ermutigen und zu unterstützen, dass sie ihr individuelles Potenzial nutzen (vgl. Krämer 2007, S. 84) und (Schlüssel-)Qualifikationen möglichst wirksam entwickeln können (vgl. Klippert 2007, S. 39).

Allerdings ist stets auf den angemessenen Grad an Selbststeuerung im Lernprozess zu achten, der häufig zu Missverständnisse führt. Denn gemäß Klippert darf die hohe Relevanz von Selbststeuerung nicht dazu führen, SuS zukünftig alle möglichen Kenntnisse und Kompetenzen in eigener Regie erarbeiten zu lassen (vgl. Klippert 2007, S. 39). Vielmehr sind Lehrkräfte angehalten, nach dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“ zu verfahren und SuS zu Beginn die Lernstrategien aufzuzeigen, die es im weiteren Verlauf immer seltener anzuleiten gilt (vgl. Krämer 2007, S. 82). Für die SuS ergebe sich dadurch eine stufenweise Einführung in einen selbstregulierten Lernprozess, der bisher weniger als zehn Prozent der Unterrichtszeit bestimmt hat (vgl. Hage et al. 1985 zit. n. Klippert 2007, S. 39) und in Zukunft zu ungefähr dreißig bis vierzig Prozent der Unterrichtszeit mit selbstgesteuerten Aktivitäten füllen soll (vgl. Klippert 2007, S. 39). Für eine hinreichend

effiziente Unterrichtsgestaltung braucht es gemäß dem Motto „So viel Selbststeuerung wie möglich und so viel Lehrerzentrierung wie unbedingt nötig“ (Klippert 2007, S. 39) aber weiterhin lehrergelenkte Unterrichtsphasen.

4.1.3. **Der dreistufige Lernprozess und die Kompatibilität mit der Außenwelt**

Die folgende *Abb. 10* visualisiert das Konzept des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Entrepreneurship Education und zeigt, dass das relativ hohe Maß an Selbststeuerung die Entwicklung von (Schlüssel-)Qualifikationen bedingt und im weitesten Sinne zur Entwicklung von unternehmerischen Denken und Handeln beiträgt (vgl. Krämer 2007, S. 82). So gesehen bildet das Konzept des selbstgesteuerten Lernens die Voraussetzung für die Entwicklung von (Schlüssel-)Qualifikationen, die wiederum die Voraussetzungen für die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln bilden.

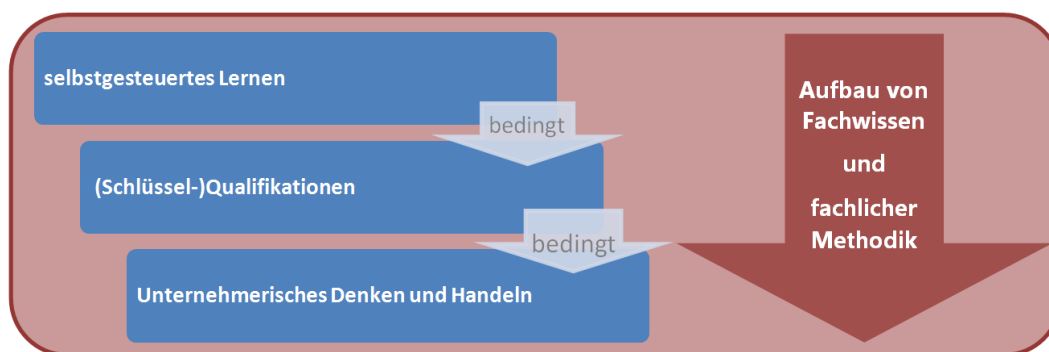


Abb. 10: Der dreistufige Lernprozess in der Fachwissenschaft

Quelle: Eigene Darstellung

Zudem verdeutlicht die *Abb. 10*, dass Prozesse des selbstgesteuerten Lernens nicht losgelöst von der fachlichen Methodik und dem Aufbau von Fachwissen zu sehen sind. Mit der Einbindung von selbstgesteuertem Lernen in einen fachwissenschaftlichen Kontext bezieht sich die *Abb. 10* auf Untersuchungen der Expertiseforschung, wonach SuS fachimmanent gefordert und gefördert werden sollten, die jeweiligen Aufgaben selbstständig zu bearbeiten und zu lösen (vgl. Seeber 2005, S.8).

Bestärkt werden die Ergebnisse der Expertiseforschung durch Steinmann, der den Standpunkt vertritt, dass sich durch die Fachdisziplin allein keine umfassende Gesellschaftslehre ausgestalten lässt (vgl. Steinmann 1997, S. 20). Er fordert ein „Einlassen von Fachwissenschaften auf einen von den Beteiligten akzeptierten und von einer didaktischen Perspektive geleiteten Analyseprozeß [sic!], der die Möglichkeiten bietet, aus den

einzelnen Wissenschaften Inhalte und Methoden abzurufen und aufeinander zu beziehen, um grundlegende Befähigungen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewußten [sic!] Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft vermitteln zu können“ (Steinmann 1997, S. 21).

Gemäß Steinmann gilt das insbesondere für die wirtschaftswissenschaftliche Fachdisziplin, die aufgrund ihrer Grenzen keine Entsprechungen in der Realität besitzt, sodass qualifizierende Lerninhalte zur Bewältigung der komplexen Lebenssituationen und Entwicklungen nicht aus der Ökonomie alleine zu gewinnen sind (vgl. Steinmann 1997, S. 20). Indem sich Wirtschaft auf ökonomische Aspekte konzentriert, werden gesellschaftliche Ziele wie individuelle Selbstentfaltung, Chancengleichheit etc. vernachlässigt (vgl. Steinmann 1997, S. 16). Da sich SuS im Leben kaum in Situationen befinden, deren Bewältigung ihnen allein mit Hilfe eines fachspezifischen Erklärungs- und Gestaltungsansatzes möglich wäre, fordert Steinmann eine Verknüpfung der Fachwissenschaft mit anderen Wissenschaften (vgl. Steinmann 1997, S. 20).

Demzufolge muss eine Befähigung zur Mündigkeit nicht einer unternehmerischen Selbstständigkeit und unternehmerischen Verantwortung widersprechen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 37). Als didaktische Zielvorstellung verhalten sich das Konzept des selbstgesteuerten Lernens, die Förderung von (Schlüssel-)Qualifikationen sowie die Herausbildung eines unternehmerischen Denkens und Handelns komplementär zur Potenzierung ökonomischer Prinzipien. Hinter dem dreistufigen Lernprozess kann somit neben dem Leitbild des mündigen Zivilbürgers sowohl die Vermittlung von Fachwissen als auch außerfachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen stehen, die auf unternehmerische Art für das Leben und zu dessen Gestaltung befähigen (vgl. Krämer 2007, S. 77; Dohmen 1999, S. 18; Walterscheid 1998, S. 12).

Die Möglichkeit, fachliche Inhalte und Methodik in den Lernprozess von SuS einzubinden, darf jedoch von der Wirtschaft nicht als Legitimation für eine psychisch-kognitive Zurichtung des Menschen als unternehmerisches Subjekt (miss-)verstanden werden. Der höhere Grad an Selbstorganisation soll den SuS einen Zugang zu subjektbezogenen Lehr-Lern-Prozessen verschaffen und fachwissenschaftliche Inhalte und Methodik berücksichtigen, nicht aber, wie etwa von Fleischer beanstandet, als „wertvolle, da wertschöpfende Ressource, bewusst und zielgerichtet für die wirtschaftliche Fortentwicklung“ (Fleischer 2013, S. 212) dienen. Da Fleischers Kritik durchaus ihre Berechtigung besitzt, müssen die fachwissenschaftliche Ausbildung und der dreistufige Lernprozess von

wirtschaftlichen Interessen entkoppelt werden. Das bedeutet, dass fachwissenschaftliche Ausbildung einerseits und das Konzept des selbstgesteuerten Lernens, die Entwicklung von (Schlüssel-)Qualifikationen und die Herausbildung unternehmerischen Denkens und Handelns andererseits nebeneinander erfolgen; nicht aber im Kontext von Interessen der Wirtschaft stehen sollten. Die folgende *Abb. 11* visualisiert den von wirtschaftlichen Interessen entkoppelten und parallel verlaufenden dreistufigen Lernprozess.

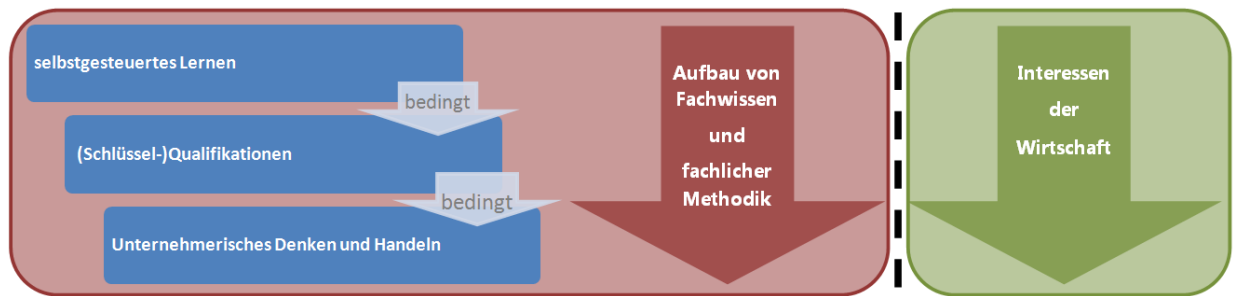


Abb. 11: Entkoppelung des Schulunterrichts von den Interessen der Wirtschaft

Quelle: Eigene Darstellung

Auf diese Weise lassen sich lernmethodische Fähigkeiten im Sinne selbstorganisierten Lernens entwickeln, die einer konstruktivistischen Theorietradition entsprechen und nicht unter der Rigidität von wirtschaftlichen Akteuren leiden. Oder anders formuliert: SuS können fachimmanent gefordert und gefördert werden, ohne zur Produktivkraftentwicklung missbraucht zu werden. Gegenwärtig wird das Konzept des selbstgesteuerten Lernens noch als „totale[r] Zugriff auf den Menschen“ (Fleischer 2013, S. 212), die (Schlüssel-)Qualifikationen als „Blaupause der an das neoliberale Marktsubjekt im Postfordismus herangetragenen Ansprüche“ (Fleischer 2013, S. 213) und die Herausbildung unternehmerischen Denkens und Handelns als „Mantra neoliberaler Bildungsreformer“ (Fleischer 2013, S. 213) verstanden. Mit dem vorliegenden Ansatz für den entrepreneurialen Schulunterricht lässt sich jedoch eine Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns entwickeln, die als Mediator zur Erschließung einer souveränen, proaktiven und wertschöpfenden Teilhabe am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben befähigt. Es bedarf allerdings weiterer wirtschafts- und bildungspolitischer Reformbestrebungen, um diese Entkoppelung von Schule und Wirtschaft zu erreichen und den dreistufigen Lernprozess als eigenständige Institutionalisierung im Unterricht zu etablieren.

4.2. Status quo der Entrepreneurship Education in Deutschland im europäischen Vergleich

Zurzeit befindet sich die Entrepreneurship Education noch auf dem Weg in das deutsche Wissenschafts- und Bildungssystem (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 3) und ist im Gegensatz zu vielen hochschulischen Curricula noch nicht obligatorisch in die schulischen Lehrpläne eingebunden (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4). Als zentrale bildungspolitische Aufgabe kommt der Entrepreneurship Education national wie auch international aber eine zunehmende (bildungs-)politische Bedeutung zu (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13). Sie gilt als zentral, weil sie „keine didaktische Eintagsfliege“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 11), sondern als Zielvorstellung in einer zukunftsorientierten Bildungspolitik einen „Dauerbrenner“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 11) darstellt und bildet eine bildungspolitische Aufgabe, da sie durch zahlreiche Maßnahmen in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, wie bspw. Ministerien und Institutionen, gekennzeichnet ist (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 13).

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten, die sich alle mit einem nachhaltigen Veränderungsprozess konfrontiert sehen (vgl. Aff und Lindner 2005, S. 87), hinkt Deutschland mit einer bruchstückartigen Einbindung von Entrepreneurship Education in schulische Lehrpläne hinterher (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4). Braukmann und Bartsch kritisieren, dass Deutschland über keine systematische Strategie für eine entrepreneurorientierte Allgemeinbildung verfüge (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4). Das zeigt auch die im Jahr 2012 veröffentlichte Studie „Entrepreneurship Education at School in Europe“, wonach Entrepreneurship Education in Deutschland weder in der Sekundarstufe I noch in der Sekundarstufe II als ein eigenständiges Fach eingebunden ist (vgl. Bourgeois 2012, S. 14 ff.). Wie die *Abb. 12 und Abb. 13* der Vergleichsstudie beweisen, findet die Entrepreneurship Education in Deutschland ausschließlich in einem ökonomischen Kontext und auch nur als Wahlfach Einzug in den Unterricht der Sekundarstufen (vgl. Bourgeois 2012, S. 14 ff.).

Als Grundlage der Studie wurden die von der UNESCO klassifizierten Bildungsstufen nach ISCED (International Standard Classification of Education¹⁰) gewählt, die für alle europäischen Mitgliedsstaaten einheitliche Niveaustufen und Bildungsbereiche klassifizieren (vgl. Bohlinger 2012, S. 17). In der Regel kennzeichnet sich die Bildungsstufe ISCED 2

¹⁰ internationale Standardklassifikation des Bildungswesens

(in D.: Sekundarstufe I) dadurch, dass ihr Abschluss mit dem Ende der allgemeinen Vollzeitschulpflicht zusammenfällt, während die Bildungsstufe ISCED 3 (in D.: Sekundarstufe II) erst mit dem Ende der allgemeinen Vollzeitschulpflicht beginnt (vgl. Europäische Kommission 2012, S. 56).

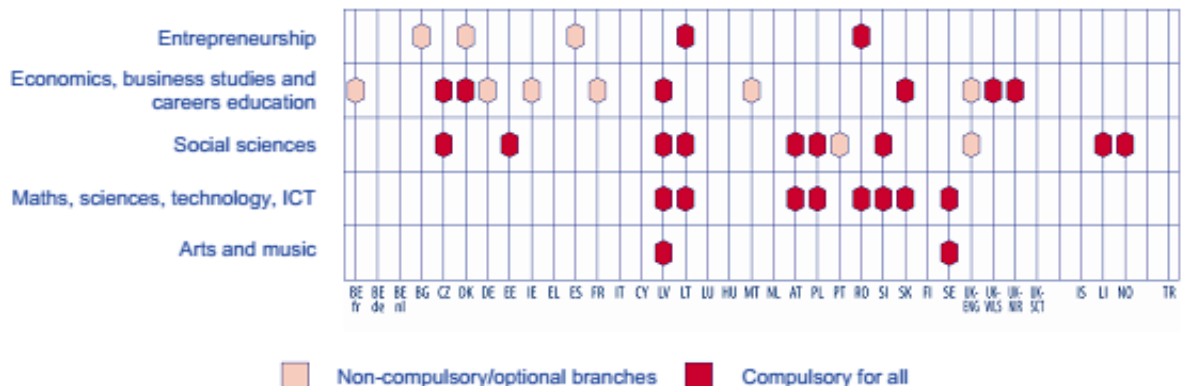


Abb. 12: Integration von Entrepreneurship Education im allgemeinbildenden Unterricht des Sekundarbereichs I (ISCED 2) in EU-Mitgliedsstaaten¹¹, EFTA-Ländern¹² und TR¹³ 2011/12

Quelle: Bourgeois 2012, S. 15

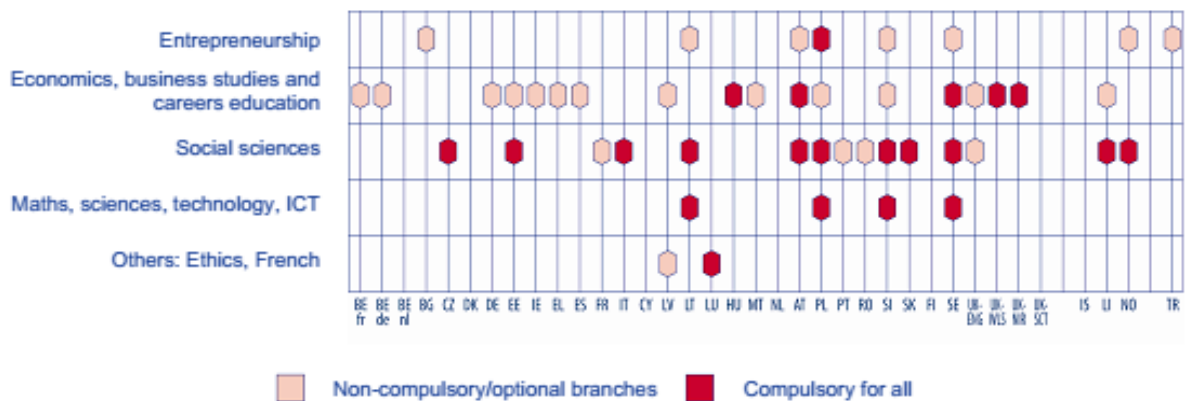


Abb. 13: Integration von Entrepreneurship Education im allgemeinbildenden Unterricht des Sekundarbereichs II (ISCED 3) in EU-Mitgliedsstaaten⁹, EFTA-Ländern¹⁰ und TR¹¹, 2011/12

Quelle: Bourgeois 2012, S. 17

¹¹ Mitgliedsstaaten der Europäischen Union: **BE fr** = Belgien - französischsprachige Gemeinschaft, bzw. Wallonien; **BE de** = Belgien - deutschsprachige Gemeinschaft; **BE nl** = Belgien – niederländischsprachige Gemeinschaft, bzw. Flandern; **BG** = Bulgarien; **CZ** = Tschechische Republik; **DK** = Dänemark; **DE** = Deutschland; **EE** = Estland; **IE** = Irland; **EL** = Griechenland; **ES** = Spanien; **FR** = Frankreich; **IT** = Italien; **CY** = Zypern; **LV** = Lettland; **LT** = Litauen; **LU** = Luxemburg; **HU** = Ungarn; **MT** = Malta; **NL** = Niederlande; **AT** = Österreich; **PL** = Polen; **PT** = Portugal; **RO** = Rumänien; **SI** = Slowenien; **SK** = Slowakei; **FI** = Finnland; **SE** = Schweden; **UK-ENG** = England; **UK-WLS** = Wales; **UK-NR** = Nordirland; **UK-SCT** = Schottland; **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen; **TR** = Türkei

¹² Mitgliedsstaaten der Europäische Freihandelsassoziation (engl. **E**uropean **F**ree **T**rade **A**ssociation): **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen

¹³ **TR** = Türkei

Die Ergebnisse der Studie stützen die Aussage der Europäischen Kommission (2011, S. 2), wonach Entrepreneurship Education im deutschen Schulsystem größtenteils wirtschaftsbezogenen unterrichtet wird. Mit Deutschland wird ein Paradebeispiel für die Verwirtschaftlichung der Entrepreneurship Education in der Europäischen Union geliefert. In Anlehnung an das im vorherigen Kapitel beschriebene Strukturmodell von Aff & Fortmüller beschränkt sich die gegenwärtige Entrepreneurship Education in Deutschland folglich auf die Ebene I und dient der Vermittlung ausschließlich fachwissenschaftlicher Inhalte nach dem Verständnis einer Entrepreneurship Education im engeren Sinn.

Zudem geht aus den Ergebnissen der Studie hervor, dass die Vermittlung von entrepreneurialen Kompetenzen im deutschen Bildungssystem für SuS nicht verbindlich, sondern rein optional ist. Die fakultative Integration von Entrepreneurship Education in den Lehrplan hat zur Folge, dass nicht alle SuS in Deutschland von einem entrepreneurialen Kompetenzerwerb profitieren, sondern dass dieser nur denjenigen SuS vorbehalten ist, die sich explizit über ein Kurswahlsystem dafür entschieden haben.

Das vorherige Kapitel hat deutlich gemacht, dass neben der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Kompetenzen auch persönlichkeitsfördernde Kompetenzen, wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität hinsichtlich der Herausbildung zu mündigen Gesellschaftsbürgern notwendig sind. Mit dem Ziel einer Vermittlung von Entrepreneurship Education im weiteren Sinn sollten Unterrichtsinhalte somit neben fachwissenschaftlichen Kompetenzen insbesondere diese als entrepreneurialen Tugenden bekannten Kompetenzen fördern und als einen Teil von Allgemeinbildung im Vermittlungsprozess der gesamten SchülerInnenenschaft berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Studie „Entrepreneurship Education at School in Europe“ legen allerdings dar, dass Deutschland mit der derzeitigen Implementierungsstrategie nicht ansatzweise auf die Ebene III vordringt. In den Worten von Faltin heißt das: „Das Setting des Bildungssystems liegt quer zu den Anforderungen von Entrepreneurship“ (Faltin 2009, S. 36). Dieses Bild zeichnet auch die Ministerienbefragung, wonach kein Wirtschafts- oder Bildungsministerium der 16 deutschen Bundesländer eine formalisierte Strategie zur Gestaltung und Umsetzung der Entrepreneurship Education besitzt (vgl. BMWi 2010, S. 54 f.).

Andere EU-Mitgliedsstaaten zeigen jedoch, wie eine erfolgreiche Implementierung in schulische Curricula erfolgen kann. Die *Abb. 14* veranschaulicht, dass die Vermittlung der Schlüsselkompetenz unternehmerischen Denkens und Handelns bereits erfolgreich in die Bildungssysteme von EU-Mitgliedsstaaten, wie bspw. Kroatien, verankert werden konnte. Des Weiteren geht aus der *Abb. 14* hervor, dass entrepreneuriale Schlüsselkompetenzen im Primar- und Sekundarbereich I (ISCED 1-2) viermal häufiger im Schulunterricht angestrebt werden als eine Vermittlung von rein wirtschaftlichen Inhalten. Auch in der Sekundarstufe II (ISCED 3), die eine viel stärkere Arbeitsmarktorientierung besitzt und traditionell Themen wie Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre behandelt, findet sich die Vermittlung einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz in etwa identischem Ausmaß wieder.

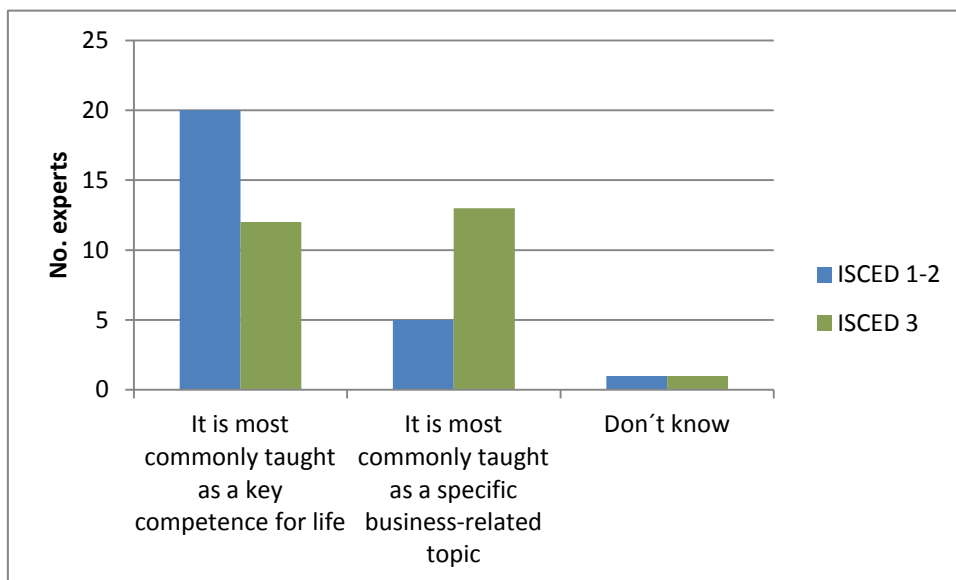


Abb. 14: Die Einbindung von Entrepreneurship Education in den Unterricht

Quelle: Europäische Kommission 2011, S. 14

Im Gegensatz zu Deutschland haben fast die Hälfte der EU-Mitgliedsstaaten die wachsende Bedeutung einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz erkannt und die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns in ihre Bildungsziele eingebunden, während mehrere Ländern, vor allem in Nordeuropa, sogar rein entrepreneuriale Bildungsstrategien ins Leben gerufen haben (vgl. Bourgeois 2012, S. 29). Die *Abb. 15* visualisiert die Verankerung von reinen entrepreneurialen Strategien (dunkelrot), die Einbindung entrepreneurialer Schlüsselkompetenzen (rot) sowie bevorstehende Implementierungsbestrebung (rosa) und Passivität hinsichtlich der Einbindung eines unternehmerischen Denkens und Handelns in den Schulunterricht (weiß) von EU-Mitgliedsstaaten.

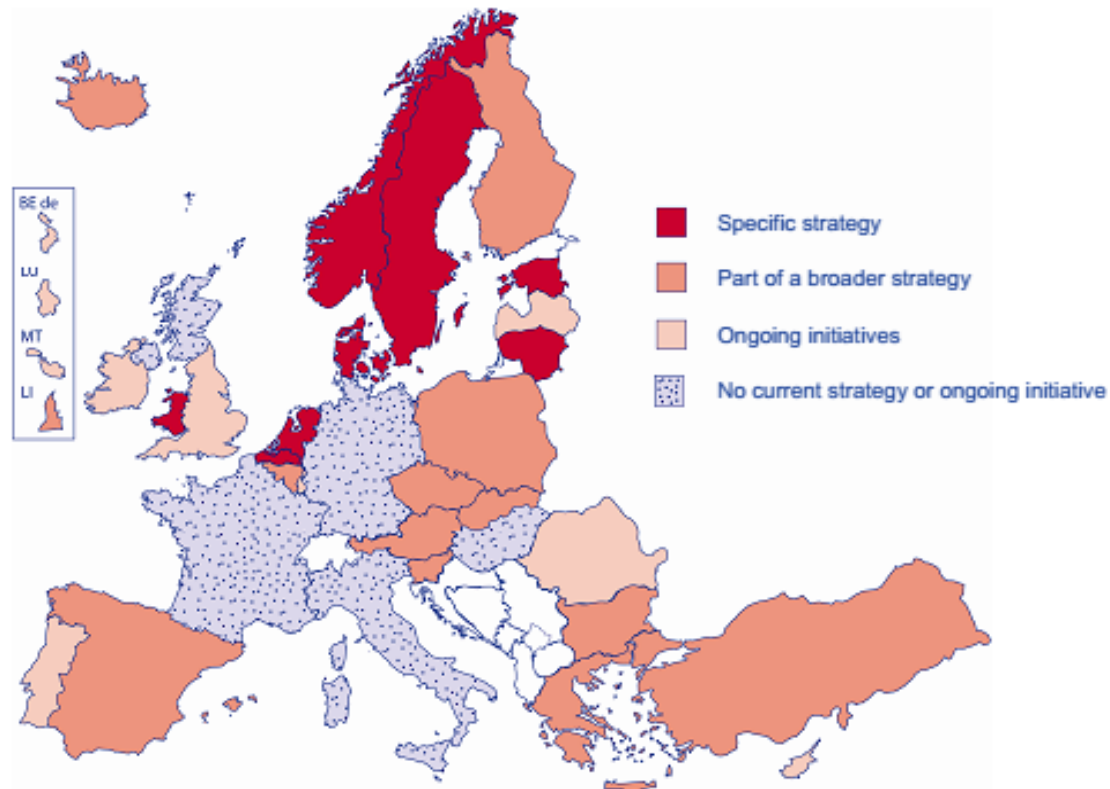


Abb. 15: Nationale und regionale Strategien und Initiativen zur Umsetzung einer Entrepreneurship Education im Rahmen von Allgemeinbildung (ISCED 1-3) in EU-Mitgliedsstaaten¹⁴, EFTA-Ländern¹⁵ und TR¹⁶, 2011/12

Quelle: Bourgeois 2012, S. 8

Hieran wird ersichtlich, dass einige EU-Mitgliedsstaaten die Zeichen eines Wandels in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt verstanden haben und SuS zunehmend dazu befähigen, ihre „eigenen Ideen zu entwickeln und umzusetzen sowie die eigene Persönlichkeit erfolgreich in allgemeiner Lebensbewältigung und Berufsausübung zu verwirklichen“ (Creuznacher2009, S. 97). Wie die *Abb. 16* zeigt, werden die entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen, wie bspw. Kreativität oder Eigeninitiative, bereits als Lernergebnisse für die Sekundarstufe I (ISCED 2) und II (ISCED 3) in einigen EU-Mitgliedsstaaten angestrebt.

¹⁴ Mitgliedsstaaten der Europäischen Union: **BE fr** = Belgien - französischsprachige Gemeinschaft, bzw. Wallonien; **BE de** = Belgien - deutschsprachige Gemeinschaft; **BE nl** = Belgien - niederländischsprachige Gemeinschaft, bzw. Flandern; **BG** = Bulgarien; **CZ** = Tschechische Republik; **DK** = Dänemark; **DE** = Deutschland; **EE** = Estland; **IE** = Irland; **EL** = Griechenland; **ES** = Spanien; **FR** = Frankreich; **IT** = Italien; **CY** = Zypern; **LV** = Lettland; **LT** = Litauen; **LU** = Luxemburg; **HU** = Ungarn; **MT** = Malta; **NL** = Niederlande; **AT** = Österreich; **PL** = Polen; **PT** = Portugal; **RO** = Rumänien; **SI** = Slowenien; **SK** = Slowakei; **FI** = Finnland; **SE** = Schweden; **UK-ENG** = England; **UK-WLS** = Wales; **UK-NR** = Nordirland; **UK-SCT** = Schottland; **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen; **TR** = Türkei

¹⁵ Mitgliedsstaaten der Europäische Freihandelsassoziation (engl. **E**uropean **F**ree **T**rade **A**ssociation): **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen

¹⁶ **TR** = Türkei

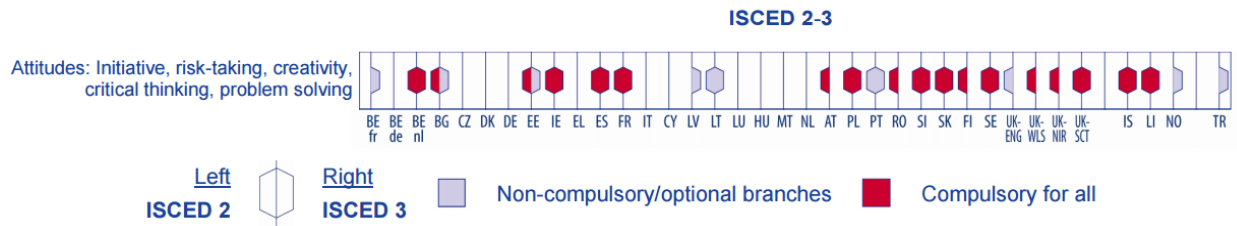


Abb. 16: Spezifische Lernergebnisse für Entrepreneurship Education in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I (ISCED 2) und Sekundarstufe 2 (ISCED 3) in EU-Mitgliedsstaaten¹⁷, EFTA-Ländern¹⁸ und TR¹⁹, 2011/12

Quelle: Bourgeois 2012, S. 21

Besonders ins Auge sticht dabei, dass über verschiedene Sprachräume hinweg der Entrepreneurship Education eine Ausprägung in Richtung eines unternehmerischen Denkens und Handelns zukommt. Sowohl in Ländern aus dem romanischen Sprachraum, wie Spanien oder Frankreich, als auch in Ländern aus dem slawischen Sprachraum, wie Polen, Slowenien oder Slowakei, sowie in Ländern aus dem nordgermanischen Sprachraum, wie Finnland oder Island, werden Kreativität und Eigeninitiative als spezifische Lernergebnisse für eine Entrepreneurship Education an allgemeinbildenden Schulen angestrebt. In Deutschland sucht man allerdings vergebens nach einem entrepreneurialen Schulunterricht, der auf die Förderung von Kreativität und Eigeninitiative gerichtet ist, wie die *Abb. 16* verdeutlicht. Dieses Vermittlungsdefizit von entrepreneurialen Tugenden bestätigt auch der Global Entrepreneurship Monitor im aktuellen Länderbericht für Deutschland und kritisiert, dass Kreativität, Selbstständigkeit und Eigeninitiative nicht ausreichend im Unterricht anregt werden (vgl. Sternberg et al. 2015, S. 23).

Sollte diesem Defizit nicht nachgekommen werden, dürfte Deutschland auch in Zukunft nicht den von der Bildungspolitik erwünschten Erfolg im Rahmen einer Entrepreneurship Education erreichen. Daran wird gewiss auch das Festhalten an der anglizistischen Wort-hülse „Entrepreneurship Education“ (vgl. Kapitel 4.1.) nichts ändern. Stattdessen zeigt die Studie „Entrepreneurship Education at School in Europe“ den Bedarf nach einer

¹⁷ Mitgliedsstaaten der Europäischen Union: **BE fr** = Belgien - französischsprachige Gemeinschaft, bzw. Wallonien; **BE de** = Belgien - deutschsprachige Gemeinschaft; **BE nl** = Belgien – niederländischsprachige Gemeinschaft, bzw. Flandern; **BG** = Bulgarien; **CZ** = Tschechische Republik; **DK** = Dänemark; **DE** = Deutschland; **EE** = Estland; **IE** = Irland; **EL** = Griechenland; **ES** = Spanien; **FR** = Frankreich; **IT** = Italien; **CY** = Zypern; **LV** = Lettland; **LT** = Litauen; **LU** = Luxemburg; **HU** = Ungarn; **MT** = Malta; **NL** = Niederlande; **AT** = Österreich; **PL** = Polen; **PT** = Portugal; **RO** = Rumänien; **SI** = Slowenien; **SK** = Slowakei; **FI** = Finnland; **SE** = Schweden; **UK-ENG** = England; **UK-WLS** = Wales; **UK-NIR** = Nordirland; **UK-SCT** = Schottland; **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen; **TR** = Türkei

¹⁸ Mitgliedsstaaten der Europäische Freihandelsassoziation (engl. **E**uropean **F**ree **T**rade **A**ssociation): **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen

¹⁹ **TR** = Türkei

inhaltlichen Modifizierung von Lernzielen auf und offenbart, woran es im deutschen Schulalltag im europäischen Vergleich mangelt: an einer Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns (vgl. Schmette 2007, S. 66).

Im Vergleich zu anderen EU-Mitgliedsstaaten hinkt Deutschland allerdings nicht nur bezüglich einer curricularen Einbindung von Entrepreneurship Education im weiteren Sinn hinterher, sondern auch im Hinblick auf Unterrichtsmaterialien zum Thema Entrepreneurship Education und die Entwicklung von praktischen Richtlinien zur Umsetzung einer Entrepreneurship Education in Schulen. Wie die *Abb. 17* aus der Studie „Entrepreneurship Education at School in Europe“ zeigt, verfügt im Gegensatz zu Deutschland bereits circa ein Drittel der EU-Mitgliedsstaaten über entrepreneuriale Unterrichtsmaterialien und Richtlinien (vgl. Bourgeois 2012, S. 30).

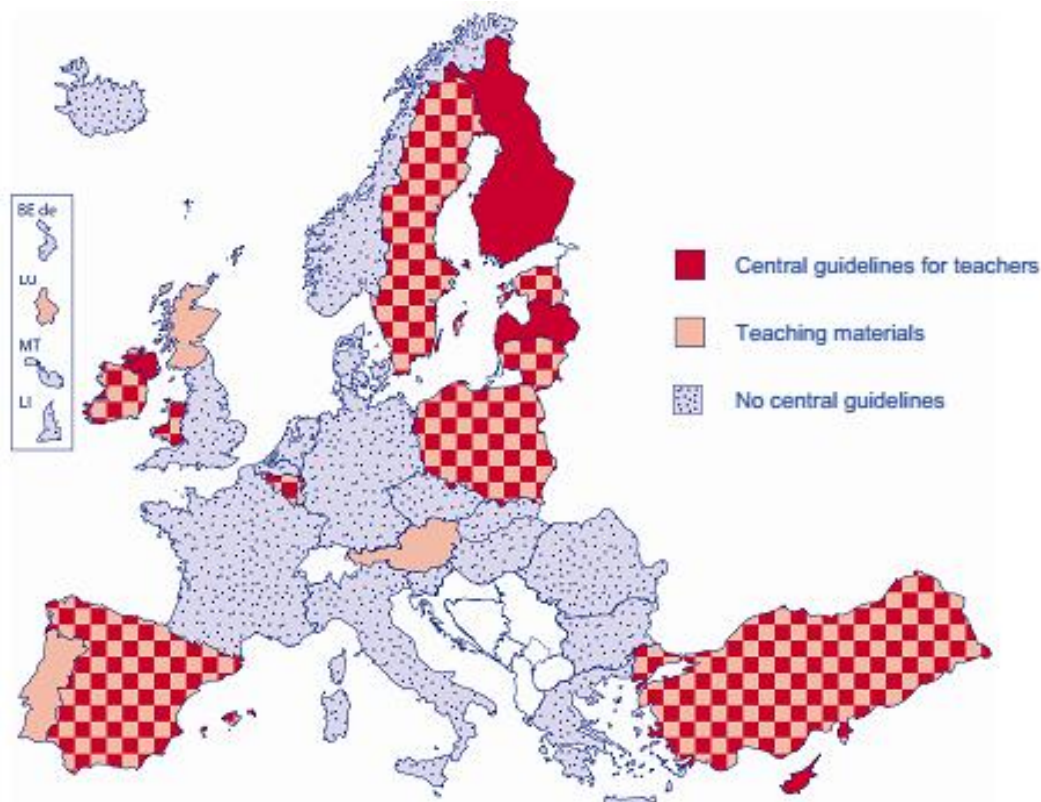


Abb. 17: Bereitstellung zentraler Richtlinien und Materialien zum Thema Entrepreneurship Education in EU-Mitgliedsstaaten²⁰, EFTA-Ländern²¹ und TR²², 2011/12
Quelle: Bourgeois 2012, S. 23

²⁰ Mitgliedsstaaten der Europäischen Union: **BE fr** = Belgien - französischsprachige Gemeinschaft, bzw. Wallonien; **BE de** = Belgien - deutschsprachige Gemeinschaft; **BE nl** = Belgien - niederländischsprachige Gemeinschaft, bzw. Flandern; **BG** = Bulgarien; **CZ** = Tschechische Republik; **DK** = Dänemark; **DE** = Deutschland; **EE** = Estland; **IE** = Irland; **EL** = Griechenland; **ES** = Spanien; **FR** = Frankreich; **IT** = Italien; **CY** = Zypern; **LV** = Lettland; **LT** = Litauen; **LU** = Luxemburg; **HU** = Ungarn; **MT** = Malta; **NL** = Niederlande; **AT** = Österreich; **PL** = Polen; **PT** = Portugal; **RO** = Rumänien; **SI** = Slowenien; **SK** = Slowakei; **FI** = Finnland; **SE** = Schweden; **UK-ENG** = England; **UK-WLS** = Wales; **UK-NR** = Nordirland; **UK-SCT** = Schottland; **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen; **TR** = Türkei

Kirchner und Loerwald sprechen im Zusammenhang mit entrepreneurialen Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und Lehrbüchern von einer Vernachlässigung im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 58). Und auch Grindel & Lässig betonen, dass der entrepreneuriale Ansatz in deutschen Schulbüchern kaum auftauche, womit die Erwartungen von Befürwortern der Entrepreneurship Education nach einer kulturellen Prägung von SuS weg von einer „passiven Versorgungsmentalität“ und hin zu einer aktiven Entfaltung unternehmerischen Denkens und Handelns bzw. zur eigenständigen Erschließung zukünftiger Perspektiven unbefriedigt bleibt (vgl. Grindel und Lässig 2007, S. 21).

Die Bewertung des Status quo einer Entrepreneurship Education in Deutschland kommt damit zu dem Schluss, dass hinsichtlich entrepreneurialer Unterrichtsmaterialien und Richtlinien in Deutschland noch Entwicklungsbedarf besteht. Auch der Blick auf die einseitig wirtschaftsorientierte Einbindung von Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe hat gezeigt, dass Deutschland noch weit entfernt von einer curricularen Einbindung von Entrepreneurship Education als Teil der Allgemeinbildung und als verpflichtendem Unterrichtsinhalt entfernt ist. Die Forderung von Krappmann (2003, S. 18) nach einer grundlegenden Revision von schulischen Curricula, um SuS nicht nur Kompetenzen in den Fachwissenschaften, sondern auch für die Lebenspraxis zu vermitteln, erscheint unter diesen Aspekten nicht nur sinnvoll, sondern notwendig. Die Vermittlung rein ökonomischer Kompetenzen in Form einer Entrepreneurship Education im engeren Sinn müsse um die Schlüsselkompetenzen zum unternehmerischen Denken und Handeln in Form einer Entrepreneurship Education im weiteren Sinn ergänzt werden, um den modernen Anforderungen in einer globalisierten Welt gerecht zu werden.

²¹ Mitgliedsstaaten der Europäische Freihandelsassoziation (engl. **E**uropean **F**ree **T**rade **A**ssociation): **IS** = Island; **LI** = Liechtenstein, **NO** = Norwegen

²² **TR** = Türkei

4.3. Notwendigkeit einer Entrepreneurship Education zur Alltags- und Lebensgestaltung

Wie das vorherige Kapitel deutlich gemacht hat, steht Europa und insbesondere Deutschland vor einer Reihe von Herausforderungen, für deren erfolgreiche Bewältigung die SuS zu innovativen und kompetenten Menschen mit einem Verständnis für unternehmerisches Denken und Handeln ausgebildet werden müssen (vgl. Bourgeois 2012, S. 5).

Um dieser Kompetenzanforderung an die moderne Europäerin bzw. an den modernen Europäer gerecht zu werden, hat die Europäische Kommission (2011, S. 18) bereits Maßnahmen zur Entwicklung einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz veranlasst (vgl. Kap. 4.1.1). Die darunter subsumierten entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen eignen sich gemäß Kirchner und Loerwald aufgrund des großen Umfangs an individuellem Handlungsspielraum, um SuS die Möglichkeit einer selbstgesteuerten Ausgestaltung des individuellen Lebens sowie die Notwendigkeit einer reflektierten Entscheidungsauswahl und Verantwortungsübernahme aufzuzeigen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 47 f.). Unabhängig von Lebensplanung und -gestaltung sollen Menschen über Neugier, Gespür und Mut verfügen, um neue Wege gehen und den Herausforderungen begegnen zu können, die das Leben mit sich bringt (vgl. Bourgeois 2012, S. 5).

Die Eignung der Entrepreneurship Education im Zusammenhang mit der Alltags- und Lebensgestaltung steht gemäß vorheriger Ausführungen außer Frage. Es bleibt nur noch offen, inwiefern die Entrepreneurship Education eine Notwendigkeit für die Alltags- und Lebensgestaltung begründet. Gemäß Kirchner und Loerwald lassen sich Lebenssituationen nur durch eine „situativ flexible, individuelle Handlungskompetenz“ (Kirchner & Loerwald 2014a, S. 48) bewältigen. Ein entrepreneurialer Schulunterricht, der Persönlichkeitseigenschaften, wie bspw. Eigeninitiative, Mündigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und Kreativität berücksichtigt, erfüllt diese Voraussetzung (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 48). Unter der polyvalenten Befähigung von Subjekten zu unternehmerischem Denken und Handeln kann die Entrepreneurship Education als ganzheitliche Förderung unternehmerischer Handlungskompetenzen verstanden werden (vgl. Bijedic 2013, S. 38), die zur kompetenten Bewältigung des Lebens befähigen.

Aus der hier skizzierten Notwendigkeit von entrepreneurialen Tugenden zur Bewältigung von Lebenssituationen schlussfolgern Kirchner und Loerwald, dass Entrepreneurship Education ein integraler Bestandteil von Allgemeinbildung sein müsse und daher systematisch in schulische Lehr-Lern-Prozesse integriert werden sollte (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 10; S. 45; S. 63). Diese Auffassung teilt auch Kiepe und betont, dass Schule eine Vorbereitung auf das Leben sei und daher nicht von den Anforderungen der realen Welt losgelöst werden könne und dürfe. Er priorisiert die Vermittlung grundlegenden Wissens gegenüber einer minutiösen Spezialisierung oder vergleichbaren pädagogischen Eskapaden (vgl. Kiepe 1997, S. 269).

Im Rahmen der Befähigung von SuS zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen gerät die Entrepreneurship Education allerdings zunehmend zwischen die Fronten von Pädagogik und Wirtschaft und läuft Gefahr, statt einer allgemeinbildenden eine fachwissenschaftlichen Zielrichtung oktroyiert zu bekommen. Besonders die Wirtschaft und ihre Akteure drängen sich zunehmend in Schulen und versuchen, die Notwendigkeit einer Entrepreneurship Education auf ihre Art zu begründen, indem sie primär die wirtschaftlichen Interessen berücksichtigen und den allgemeinbildenden Bildungsauftrag von Schule vernachlässigen. Das folgende Kapitel befasst sich mit diesem Risikofaktor der Entrepreneurship Education und zeigt, inwiefern diese Bedrohung die kritisch-reflektierende Erziehung in der Schule beeinflusst.

5. Entrepreneurship Education in der Wirtschaft

Die Ausführungen zur Entrepreneurship Education im Sinne einer Vermittlung entrepreneurialer Schlüsselkompetenz in den vorherigen Kapiteln haben verdeutlicht, dass das Leben nach heutigem Verständnis der Kompetenz zur Selbstorganisation bedarf und Lern- und Bildungsprozesse aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen zunehmend in den Verantwortungsbereich des Einzelnen fallen (vgl. Europäische Gemeinschaft 2007, S. 11; Lipski 2004, S. 258). Indem SuS dazu befähigt werden, (Lebens-)Projekte selbstgesteuert alleine oder im Team zu planen und durchzuführen, vollzieht sich der Paradigmenwechsel von einem „Vorratslernen“ zu einem „Lernen nach aktuellen Anforderungen des Lebens“ (vgl. Europäische Gemeinschaft 2007, S. 11; Lipski 2004, S. 258). Das Ziel der entrepreneurialen Schlüsselkompetenz ist die unmittelbare Vorbereitung auf und die Sensibilisierung für das Leben. Für den Kompetenzerwerb bedeutet dies, dass nicht nur theoretisches Wissen und kognitive Fähigkeiten vermittelt werden dürfen, sondern SuS auch in der Lage sein sollten, ein praktisches Problem erfolgreich lösen zu können (vgl. Herzog 2008, S. 404).

„Von einem Arzt erwarten wird nicht, dass er über eine breite medizinische Bildung verfügt, sondern diagnostisch und therapeutisch zu handeln weiss. Vergleichbares gilt für jeden anderen Beruf [...].“

(Herzog 2008, S. 404)

Wie anhand des Zitats deutlich wird, beschränkt sich die entrepreneuriale Schlüsselkompetenz aber nicht nur auf die Bewältigung von Herausforderungen im alltäglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern hat auch das Lösen von Problemen am Arbeitsplatz zum Ziel (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007, S. 11). Die zunehmende Einbeziehung von unternehmerischen Qualifikationen im engeren Sinn wird damit begründet, dass von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen heutzutage ein hohes Maß an Verantwortung und Eigeninitiative erwartet wird, um sich selbstständig und mit innovativen Ideen einbringen zu können (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 47; Europäische Gemeinschaften 2007, S. 11). Neben der Herausbildung eines „Bildungsunternehmers“ (Lipski 2004, S. 259) gewinnt das Ziel zur Entfaltung eines „Arbeitskraftunternehmers“ (Lang 2002, S. 30) im Rahmen der Entwicklung entrepreneurialer Schlüsselkompetenz zunehmend an Bedeutung.

Als Kompetenzgrundlage zur Erfüllung gewerblicher Tätigkeiten wird ein Bewusstsein für verantwortungsbewusste Unternehmensführung durch Arbeitnehmer entwickelt (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007, S. 11). Über ein tiefgreifendes Verständnis zur Funktionsweise der Wirtschaft sind die SuS in der Lage, Chancen für u.a. berufliche und/oder gewerbliche Tätigkeiten zu erkennen (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007, S. 11). In der Auseinandersetzung mit lebensnahen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements entwickeln sich SuS von nachvollziehenden zu handelnden Subjekten, wobei Kooperationspartnern aus der freien Wirtschaft gemäß Fleischer eine zentrale Rolle zukommt. Die Partnerschaft zwischen Schule und Unternehmen erscheint ihr als Mittel nicht nur zur „Simulation konkreter Anforderungssituationen“ (Fleischer 2013, S. 214), sondern auch zum Erreichen von Bildungszielen als „richtige und wichtige Lernerfolge“ (Fleischer 2013, S. 214).

Ungeachtet dessen melden sich verstärkt auch kritische Stimmen zu Wort und bewerten die unterrichtliche Einbindung von zunehmend wirtschaftsorientierten Bildungskonzepten als eine „interessengeleitete Instrumentalisierung von Bildung“ (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4). Der Hauptkritikpunkt besteht in der Ausrichtung des Unterrichts an unternehmerischen Interessen statt am allgemeinbildenden Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und der daraus resultierenden Gefahr, dass die Herausbildung wirtschaftlicher Subjekte gefördert und die Ausbildung von SuS zu mündigen Bürgern vernachlässigt wird (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4). Statt SuS an eine individuelle Eigenständigkeit heranzuführen, versäumt das Bildungssystem, notwendige Maßnahmen zu ergreifen, um SuS von einem Abdriften in eine „konsumorientierte Selbstverwirklichung“ (Strnad 2013, S. 345) zu bewahren.

Die Kapitel 5.2.1. und 5.2.2. befassen sich mit den konträren Positionen von Befürwortern und Gegnern einer Entrepreneurship Education in Schulen. Dabei wird deutlich, dass Lehrkräfte sowie Schul- und Schulsystemverantwortliche einer Entrepreneurship Education oft mit kritischer Haltung begegnen, während wirtschaftsorientierte Akteure und Stakeholder mehrheitlich die Gruppe der Befürworter bilden. Bevor die Argumente beider Seiten dargelegt werden, wird zunächst die Gruppe der wirtschaftsorientierten Akteure und Stakeholder näher beschrieben (Kapitel 5.1.), die im Rahmen dieser Arbeit aus Gründen der Vereinfachung mit dem Synonym „Wirtschaft“ abgekürzt wird. Des Weiteren findet sich in Kapitel 5.2. eine Liste an beispielhaften Unterstützungsangeboten von Unternehmen.

5.1. Wirtschaft und ihre Akteure

Das bildungspolitische Handeln wird in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich von wirtschaftlichen Akteuren und ihren Organisationsstrukturen bestimmt. Dabei verfolgen die wirtschaftsorientierten Interessengruppen das Ziel, Parlamente, Regierung und die öffentliche Verwaltung, wie bspw. Schulen und Lehrkräfte, im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (vgl. Schlösser 2007, S. 24).

Diese sogenannte Lobby-Arbeit kann bspw. bei Unternehmer- und Industrieverbänden sowie Gewerkschaften, aber auch bei einzelnen Unternehmen und Konzernen aus Industrie, Handel, Dienstleistungen und Handwerk beobachtet werden. Außerdem lässt sich die Liste an wirtschaftlichen Akteuren um unternehmensnahe Stiftungen und Non-Profit-Institutionen erweitern (vgl. Liebel 2008, S. 174).

Zur Erhöhung der Wirkungskraft und ihrer Macht kommunizieren Akteure mit gleichen oder ähnlichen Interessen miteinander, organisieren Aus- und Weiterbildung, leisten sich gegenseitig Unterstützung und vertreten ihre Positionen gegenüber anderen Akteuren nach außen (vgl. Schlösser 2007, S. 24). Als indirekte Akteure, die keinen Zugang zu den Instrumenten der Bildungspolitik, wie bspw. Bildungsausgaben, Lehrkräfteausbildung/-weiterbildung sowie Auswahl von Unterrichtsmaterialien, besitzen, ist die Lobby-Arbeit eine wirksame Möglichkeit, um Entscheider in diesen Bereichen erreichen und beeinflussen zu können.

Bilden Organisationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit die Erfolgsfaktoren für eine stärkere Berücksichtigung von Interessen der wirtschaftlichen Akteure (vgl. Schlösser 2007, S. 24), wird ersterer dadurch geschwächt, dass Parlamente, Regierung und die öffentliche Verwaltung auf wissenschaftliche Politikberatungsinstitutionen zurückgreifen (vgl. Hartong 2012, S. 159). Diese Institutionen sind durch Bund und Länder finanziert und rekrutieren ihr fachliches Personal größtenteils aus Forschungseinrichtungen, wodurch es einem „Ideal wissenschaftlicher Neutralität“ (Hartong 2012, S. 159) entspricht.

Umso wichtiger erscheint für eine wirksame Einflussnahme von wirtschaftlichen Akteuren daher die Konfliktfähigkeit, die sich darin offenbart, inwieweit sie in der Lage sind, andere Akteure der Bildungspolitik am Erreichen ihrer Ziele zu hindern (vgl. Schlösser 2007, S. 25). Ein Beispiel für eine derartige Beeinflussung der Bildungspolitik durch wirtschaftliche

Akteure bildet das von dem Bundesverband Deutscher Arbeitgeber erwirkte Vertriebsverbot für ein Schulbuch. In Kapitel 5.4. wird der sich daraus entwickelte Konflikt zwischen Vertretern von Bildungsinteressen und Wirtschaftsinteressen im Rahmen der Abhandlung von Machtpolitik aufgegriffen und Voraussetzungen für einen Lösungsweg skizziert, der gegenseitige Interessen berücksichtigt, ohne gleichzeitig die gesellschaftlichen Grundwerte zu verfehlen.

Den wirtschaftlichen Akteuren könnte auf diese Weise eine wichtige Rolle bei der Anpassung von Strategien und Maßnahmen sowie deren Umsetzung zukommen. Verfolgen sie auf den ersten Blick ihre eigenen Interessen, wie bspw. eine Vermittlung von branchentypischen Kernkompetenzen, reicht die für Schule verwertbare Expertise auf dem zweiten Blick weit über die von außen wahrnehmbaren Interessenbereiche hinaus (vgl. Vollmer 2005, S. 115). Im Zuge eines Strebens nach Macht unter simultaner Berücksichtigung des Gemeinwohls könnten wirtschaftliche Akteure Kompetenzen vermitteln, die Schule im Unterricht nicht realisieren kann und darüber hinaus ein breites Spektrum an Kompetenzen abbilden.

5.2. Unterstützungsangebote von wirtschaftlichen Akteuren

Über Lernpartnerschaften mit Schulen engagieren sich wirtschaftliche Akteure aktiv für eine lebensnahe und praxisorientierte Vermittlung von unternehmerischen Qualifikationen bei SuS (vgl. Fleischer 2013, S. 214). Die Unterstützungsleistungen der Akteure können individuell und vielseitig ausgestaltet sein. Als Bestandteile einer qualifizierten Partnerschaft nennt die Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK) folgende Beispiele (vgl. DIHK 2011, o. S.):

- **Betriebsführung, Betriebserkundung, Betriebsbesichtigung, Berufsfelderkundung**
SuS und Lehrkräfte lernen über Ausbilder oder Auszubildende den Partnerbetrieb kennen.
- **Vertiefende Schülerpraktika, Schnupperpraktika, Tagespraktika, Ferienpraktika**
SuS erhalten über mehrere Tage Einblick in betriebliche Abläufe und lernen Ausbildungsberufe sowie den Berufsalltag kennen.
- **Fachvorträge, Expertenvorträge**
Über Vorträge von Vertretern der Wirtschaft erfahren die SuS mehr über unterrichtsrelevante Themen, wie bspw. ökonomische bzw. regionalwirtschaftliche Entwicklung oder Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten.
- **Ausbildungsmessen, Berufspräsentationen, Berufskundetraining**
Unternehmen stellen ihre Ausbildungsberufe vor und beantworten Fragen rund um die Ausbildung.
- **Bewerbertraining, Benimm-/Knigge-Training, Auswahlverfahren, Eignungstest**
Vorbereitung der SuS auf die Berufswelt, z. B. durch Simulation eines Eignungstests, Erstellen einer Bewerbungsmappe, Rollenspiele, Gruppen- und Einzelarbeit, Eignungstests, Vorstellungsgespräche usw.
- **Lehrerpraktika, Lehrerseminare**
In einer Lehrerfortbildung wird Lehrkräften ein Einblick ins Unternehmen ermöglicht, z. B. über regionale Ausbildungsberufe und Karrieremöglichkeiten oder Anforderungen der Unternehmen an Ausbildungsbewerber.
- **Projektarbeiten, Facharbeiten, Referate**
Unternehmen stellen den SuS sowie Lehrkräften Informationsmaterial und Ressourcen zur Erstellung von Arbeiten, Referaten u. a. bereit.
- **Naturwissenschaft und Technik für Mädchen (Girls' Day)**
Unternehmen bieten im Rahmen eines bundesweiten Berufsorientierungstages ausgewählte Veranstaltungen, Führungen oder Vorträge für Schülerinnen an.
- **Schülerfirmen**
Die Gründung von Schülerfirma fördert das Unternehmen bspw. durch kaufmännische Beratung, Produktgestaltung und Marktanalyse.
- **Patenschafts- und Mentorenprogramme**
(Ehrenamtliche) Betreuung von SuS bei Fragen rund um den Berufseinstieg durch erfahrene Mitarbeiter, Auszubildende, Rentner, Studenten usw.
- **Schulveranstaltungen**
Unterstützung von außerschulischen Veranstaltungen, wie bspw. Schüler-AGs, Feierlichkeiten und Sportangeboten.

5.2.1. **Die Wirkung von Unterstützungsangeboten**

In Anlehnung an Fleischer werden Förderprogramme und Initiativen in Kooperation mit der Wirtschaft oft als ein „zentraler Motor“ (Braukmann und Bartsch 2014, S. 3) bezeichnet, um ökonomisches Wissen sowie Erfahrungen zu vermitteln und auf das Wirtschaftsleben vorzubereiten. Die Fähigkeit zur Eigenverantwortung und -initiative erweist sich unterdessen als ökonomisch geleitete Notwendigkeit, um eine Beschäftigungsfähigkeit der SuS im zukünftigen Erwerbsleben zu sichern und zur Entwicklung einer „Unternehmensgesellschaft“ (Iro 2013, S. 38) beizutragen. In dieser Gesellschaft werden SuS über Anpassungsprozesse an ökonomische Standards, unternehmerischen Ethos und wirtschaftsorientierte Verhaltensweisen zu gegenwärtigen und künftigen Gesellschaftsmitgliedern sozialisiert (vgl. Fleischer 2013, S. 114).

Im Leitfaden „Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb“ legt die Deutsche Industrie und Handelskammer (DIHK) offen, dass Schulpartnerschaften als ein Instrument der Rekrutierung von regionalen Arbeitnehmern dienlich sein können (vgl. DIHK 2011, S. 3). Über die Bereitstellung von Infrastruktur und Unterrichtsmaterialien werden Kompetenzvermittlung und Erwerb von Persönlichkeitseigenschaften gesteuert, die zur Steigerung der Innovationskraft innerhalb der deutschen Wirtschaft beitragen (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 3; DIHK 2011, S. 3). Die damit einhergehende Sensibilisierung von SuS für Unternehmerinteressen bewertet Fleischer als eine „Problemlösungsstrategie im Verwertungsinteresse des Kapitals“ (Fleischer 2013, S. 244 f.), um bspw. eine hohe Fluktuation beim Personal zu vermeiden. Außerdem gelingt es dank der Partnerschaft mit der Wirtschaft, den kritisierten Mangel einer Praxishnähe zu kompensieren (vgl. DIHK 2011, S. 3) sowie der Schulen zusätzliches Potenzial in Form von materiellen und finanziellen Mitteln zur Erfüllung des Bildungsauftrags bereitzustellen und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit zu verbessern (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 7).

Nach Auffassung der Wirtschaft rechtfertigen die genannten Vorteile die Forderung zur Aufnahme von ökonomischen Lerninhalten in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen, die Intensivierung von Kooperation zwischen Schule und Unternehmen, die Berücksichtigung von ökonomischen Themen in der Lehrerfortbildung für alle Schultypen sowie die Entwicklung und den Einsatz von methodisch geeigneten Projekten und Initiativen (vgl. KWB 2006, S. 4).

5.2.2. Kritische Würdigung von Unterstützungsangeboten

Aus den Reihen der Pädagogen hagelt es unterdessen Kritik, dass eine Kooperation mit der Wirtschaft den Bildungsauftrag von Schulen zur Vermittlung eines „reflektierenden und kritischen demokratischen Handlungsverständnisses“ (Liebel 2008, S. 179) gefährdet. Unternehmen präsentieren sich nicht mehr nur auf Berufsmessen und -informationstagen, sondern streben eine direkte Einflussnahme auf den Unterricht und die SuS an (vgl. Liebel 2008, S. 182).

In der Konsequenz entwickeln sich Schulen in Partnerschaft mit Wirtschaft zu einem Ort wirtschaftlichen Handelns, an dem SuS zu wirtschaftlichen Akteuren ausgebildet werden (vgl. Liebel 2006, S. 182). Indem die Unmündigkeit der SuS für unternehmenseigene Interessen ausgenutzt und die Arbeitswelt in den Unterricht einbezogen wird, entwickle sich Schule vielmehr zu einem „kommerziellen Unternehmen“ (Liebel 2008, S. 165). Das Bildungssponsoring, das pädagogische durch wirtschaftsorientierte Zielgrößen prolongiert, erweist sich unterdessen als ein sinnvolles Instrument zur Einflussnahme von Unternehmen und zur Rekrutierung von Mitarbeitern (vgl. Liebel 2008, S. 165). Der Kooperation von Schule und Wirtschaft kommt somit zu Unrecht die Bezeichnung einer „Lernpartnerschaft“ zu und muss sich den Vorwurf gefallen lassen, dass mit ihr das Ziel einer zielgerichteten Anwerbung von innovativen und kreativen Leistungsträgern verfolgt werde und die Kompetenzvermittlung zu einem wirtschaftsorientierten Ziel verkomme (vgl. Liebel 2008, S. 165).

Als Teil der Unternehmenskommunikation erlangen Schulpartnerschaften gemäß Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw) aber nicht nur eine Bedeutung für das Personalmarketing. Danach nutzen Unternehmen die Partnerschaft mit Schulen auch zur Vermittlung eines positiven Unternehmensimages, zur Steigerung des Markenwertes, der Bekanntheit des Unternehmens, zur Erschließung neuer Zielgruppen, zur Erhaltung des Absatzmarktes, zum Abbau von Vorurteilen und Distanzen sowie zum Aufbau von Akzeptanz und Verlangen des Unternehmens in der Region (vgl. bbw 2004, S. 19). Anhand dieser Beweggründe wird deutlich, dass die Förderung einer Entrepreneurship Education im Unterricht primär ökonomisch motiviert ist.

Diese Entwicklung zu einer „wirtschaftsorientierten Bildungslandschaft“ geht auch aus einer wissenschaftlichen Studie der Universität Augsburg zur Verbreitung kostenloser und online zugänglicher Unterrichtsmaterialien aus dem Jahr 2012 hervor (vgl. Matthes &

Wiater 2012, S. 8). Danach waren von den untersuchten 20 umsatzstärksten deutschen Unternehmen²³ insgesamt 16 an der Erstellung von Schulmaterialien involviert (vgl. Matthes & Wiater 2012, S. 8). Des Weiteren verdeutlicht die Untersuchung mit der Erfassung von 882.540 kostenlos und online abrufbaren Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte einen Anstieg von 74,6 Prozent zum Vorjahr und unterstreicht die wachsende Bedeutung dieser Art von Einflussnahme als erfolgsversprechende Alternative zu anderen Marketingstrategien und Werbemöglichkeiten für Unternehmen (vgl. Matthes & Wiater 2012, S. 8).

Die Ergebnisse der Augsburger Studie sind besonders vor dem Hintergrund kritisch zu bewerten, dass entrepreneuriale Unterrichtsmaterialien in Deutschland durch staatliche Institutionen unzureichend zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kapitel 4.2.). Das führt dazu, dass auf Unterrichtsmaterialien von wirtschaftlichen Akteuren zurückgegriffen wird, die nach Ansicht von Liebel aber häufiger das partikulare Interesse der kommerziellen Unternehmen berücksichtigen als öffentlich eingestanden wird (vgl. Liebel 2008, S. 185). Unter diesen Umständen hält er es für inakzeptabel und sogar fahrlässig, dass Unternehmen, wie bspw. die Metro AG, in bereitgestellten Unterrichtsmaterialien im Fach Englisch erklären, wie sie sich ein nachhaltiges Wirtschaften („Sustainability in Trading“) vorstellen (vgl. Liebel 2008, S. 185 ff.).

Ein Beispiel für die Einflussnahme eines Unternehmens an einer hessischen Schule hat Holland-Letz in seinem Artikel in der Wochenzeitung „Die Zeit“ aufgedeckt. Darin berichtet er von der Lernpartnerschaft der Gesamtschule Geistal in Bad Hersfeld mit der Firma Wever, die sich auf die Produktion von Autositzen spezialisiert hat. Unter dem Motto „Wirtschaft macht Schule“ beschreibt er, wie SuS im Fach Physik Einblicke in die „Qualitätskontrolle“ der Firma erhalten, im Fach Chemie „Ökonomische und ökologische Aspekte der Bezugstoffe“ thematisieren, im Fremdsprachenunterricht gemäß der Kooperationsvereinbarung „Business-Englisch“ vermittelt bekommen und in Kunst „kreative, innovative Stoffmuster“ für Wever entwerfen (vgl. Holland-Letz 2005, S. 38). Die besten Arbeitsergebnisse dienen zur Präsentation auf Messebesuchen (vgl. Löffler 2004, S. 2), was Liebel zu der Frage führt, wer sich wohl den betrieblichen Gewinn einheimst (vgl. Liebel 2008, S. 180). In der Konsequenz fordert er, dass in der Schule keine wirtschaftlichen Interessen geduldet werden dürften, von denen eher andere als die SuS profitieren (vgl. Liebel 2008, S. 184).

²³ Die Auswahl der 20 umsatzstärksten Unternehmen in Deutschland erfolgte auf der Grundlage der „Top 100 in Deutschland“-Liste, veröffentlicht in der Ausgabe Nr. 186 der Süddeutschen Zeitung am 13./14./15. August 2011 (vgl. Matthes & Wiater 2012, S. 8).

5.3. Die Komplexität der Lage

Die Entwicklungsprognosen zur Einflussnahme von Unternehmen auf den Schulunterricht sind alarmierend und bestärken Kritiker in ihrer skeptischen Haltung gegenüber Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben. Aus Sicht von Braukmann und Bartsch ist es aber gerade diesen Initiativen zu verdanken, dass SuS unternehmerisches Denken und Handeln, wenn auch nur überwiegend projektorientiert und außerhalb des regulären Unterrichts, kennen lernen dürfen (vgl. Braukmann & Bartsch 2013, S. 1). Und auch Liebel, der sich bisher kritisch gegenüber Lernpartnerschaften mit wirtschaftlichen Akteuren zeigte, bringt zum Ausdruck, dass die Lernpartnerschaften durchaus den SuS wichtige Erfahrungen vermitteln, die für sie im regulären Unterricht nicht erfahrbar wären (vgl. Liebel 2008, S. 189).

Die Verfechter von Schule als einen neutralen Bildungsort halten jedoch an ihrer Ansicht fest, dass die Lernpartnerschaften mit der Wirtschaft versuchen, SuS funktionstüchtiger zu machen, anstatt sie an eine kritisch-reflektierende Bildung heranzuführen und wehren sich gegen den wachsenden Einfluss von Unternehmen im Schulunterricht (vgl. Gericke 2012, S. 54). Trotz der befürwortenden Worte für Lernpartnerschaften schiebt Liebel folglich hinterher, dass die Schule im Wandelprozess zu einem „neu austarierten soziokulturellen Raum“ im Auge behalten muss, nicht ihre „bildungspolitischen Zügel“ abzugeben (vgl. Liebel 2008, S. 191 f.). Das Zusammenführen der ethischen Kategorien der Bildungsgesellschaft mit ökonomischen Kategorien der kapitalistischen Gesellschaft dürfe nicht zu einem „ideologischen Kitt“ verkommen (vgl. Liebel 2008, S. 176).

Die Sensibilisierung für Unternehmensinteressen und -ideologie bildet aber geradezu einen Anreiz für unternehmerisches Engagement in Lernkooperationen. Wie Große Kracht herausstellt, bevorzugen wirtschaftsorientierte Unternehmen einen „in seine spezifischen Funktionserfordernisse am Arbeitsplatz reibungsfrei eingepassten Fachmann“ statt sich auf einen „mündigen Staatsbürger“ einlassen zu müssen, der es gewohnt ist, die an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen zunächst nachzuvollziehen (vgl. Große Kracht 2002, S. 121). Liebel fordert Schulen daher auf, die Risiken der Lernpartnerschaft kritisch zu hinterfragen (vgl. Liebel 2008, S. 186). Die Öffnung der Schulen in der Mitte der 2000er Jahre zeigt unterdessen, dass die Anzahl der Lernkooperation zwischen Schulen und Wirtschaft angestiegen ist (vgl. Gericke 2012, S.43). Bereits im Jahr 2005 sprach Holland-Letz von über 1000 Verträgen zwischen privaten Unternehmen und öffentlichen Lehranstalten.

Allein in Nordrhein-Westfalen pflegten im Jahr 2005 ein Drittel aller weiterführenden Schulen eine Lernkooperation mit einem Partnerbetrieb, die bis Ende 2006 auf alle Schulen ausgeweitet werden sollte (vgl. Holland-Letz 2005, S. 38). Außerdem lässt sich der Trend erkennen, dass die 1:1 Partnerschaft (eine Schule – ein Unternehmen) in ein flächendeckendes Kooperationsnetz überführt wird, das mehrere Regionen überspannt und über einen Branchenmix verfügt (vgl. Tielboer 2006, S. 133; Gathen & Ramthun 2004, S. 16).

Die wachsende Zahl an Lernpartnerschaften erklärt sich nach Ansicht von Braukmann und Bartsch dadurch, dass Schulen von den durch Unternehmen finanzierten Entrepreneurship Education – Projekten profitieren, ohne dass sie ihnen schaden und etwas kosten (vgl. Braukmann, Bartsch 2014, S. 5). Und auch Liebel bewertet das unternehmerische Schulsponsoring als einen Anreiz für die „finanziell ausgezehnten deutschen Schulen“ (Liebel 2008, S. 180), um einen Kooperationsvertrag mit wirtschaftlichen Akteuren zu unterschreiben (vgl. Liebel 2008, S. 165). Im Unterschied zu Braukmann und Bartsch bewertet Liebel den Nutzen und Gewinn für Schulen etwas kritischer und gibt zu bedenken, dass die bildungspolitischen Interessen unter dem Einsatz von unternehmerischen Initiativen vernachlässigt werden, da wirtschaftspolitische Interessen avancieren und SuS zu „wirtschaftlichen Akteuren“ geformt werden (vgl. Liebel 2008, S. 165).

Neben Schulen begrüßen zunehmend auch Ministerien und Schulaufsichtsbehörden die Lernpartnerschaften mit der Wirtschaft, da durch sie ausfallende Unterrichtsstunden kompensiert, Unterrichtsmaterialien erneuert sowie die unterrichtliche Vielfalt erhöht werden (vgl. Liebel 2008, S. 182). Analog zu Liebel verweist auch Klein auf die vielen Nachteile von Lernpartnerschaften, die neben den Vorteilen nicht übersehen werden dürften (vgl. Klein 2001, S. 105 f.). Infolge wachsender Einflussnahme von Unternehmen auf bildungsprogrammatische Fragen blickt sie besorgt auf die zukünftigen Entwicklungen in der Bildungspolitik:

„Wenn Fastfood-Ketten, Sportartikelhersteller und Computerkonzerne einspringen, um Finanzlücken zu schließen, bringen sie ihr eigenes Bildungsprogramm mit. Sie kämpfen darum, dass ihre Marken nicht mehr Zusatz, sondern Gegenstand der Ausbildung werden, nicht mehr Wahlfach, sondern Kernfach.“
(Klein 2001, S. 105 f.)

In Bezug auf die zunehmende Privatisierung entrepreneurialer Kompetenzvermittlung vertritt auch Fleischer den Standpunkt, dass Bildung im Rahmen der entrepreneurialen Kompetenzvermittlung keinesfalls als Instrument sozialer Chancengleichheit vernachlässigt werden darf (vgl. Fleischer 2013, S. 230). Wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft allerdings betont, verträgt sich Chancengleichheit aber nicht mit Marktinteressen oder Kommerz (vgl. GEW 2006, S. 4). Unternehmen als „Wohltäter der Jugend“ (Liebel 2008, S. 185) zu heroisieren wäre nach Auffassung von Liebel daher vermessen. Selbst wenn Lernkooperationen zur Herausbildung von SuS als handelnde Subjekte zu einem Problemlösungsprozess beitragen, verbergen sich häufig hinter dem unternehmerischen Engagement häufig kaum erkennbare Unternehmensinteressen, die SuS zu beeinflussen versuchen. Infolgedessen legitimiert die Förderung von Eigenverantwortung und Eigeninitiative unter keinen Umständen, wie etwa vom Begründer des Düsseldorfer Instituts „Unternehmen & Schule“, Günter Vollmer, gefordert, dass SuS zur Gestaltung von bedarfs- und anforderungsgerechten Marketingmaßnahmen für Produkte instrumentalisiert werden sollen, um sie bestmöglich als Konsumenten ansprechen zu können (vgl. Vollmer 2005, S. 101 f.).

Die Würdigung von Entwicklungspotenzialen aus Kooperationsvereinbarungen mit der Wirtschaft und Risikofaktoren aufgrund interessengeleiteter Einflussnahme durch die Wirtschaft macht deutlich, dass Lernkooperationen häufig Auslöser für heftige Diskussion darstellen. Ging es bisher nur um inhaltliche oder materielle Bestimmungen, thematisiert das nächste Kapitel auch das Machtstreben und den Machtanspruch von wirtschaftlichen und bildungspolitischen Akteuren. Denn gemäß Strnad wird die Frage, was gute Bildung sei, nicht durch Vernunft, sondern durch Macht entschieden (vgl. Strnad 2013, S. 346).

5.4. Machtpolitik als größtes Hindernis

Bereits im November 1975 äußerte sich Schlaffke in seinem wissenschaftlichen Artikel anlässlich des Jahresgesprächs der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft kritisch zum Einfluss der Wirtschaft im Schulunterricht:

„Die Wirtschaft ist in jüngster Vergangenheit vielfach als eine gegen das pädagogische Wollen aufgerichtete Barrikade empfunden worden, sie wurde nicht mehr als kalkulierbares und notwendiges Mittel zum Zweck verstanden, sondern galt als zweckentfremdend, störend, skandalös, weil sie sich nach der Knappheit der Güter richtet, weil sie die Technik und die Arbeitsteilung in den Dienst der Mittelbeschaffung stellt, weil sie Leistungsdruck, Sach- und Anpassungszwänge schafft, weil sie immer neue Bedürfnisse weckt, weil sie eine dominierende Kraft ist und das Leben in eine einseitige Verwirtschaftlichung und Kommerzialisierung zu drängen droht“ (Schlaffke 1976, S. 19 f.).

Unter Berücksichtigung aktueller Literatur zeigt sich, dass die vor 40 Jahren von Schlaffke geäußerte Skepsis gegenüber wirtschaftlichen Akteuren im Schulunterricht bis heute währt und Anlass zu einer kritischen Haltung gegenüber Lobbyismus²⁴ gibt.

Besonders der von Schlaffke formulierte Vorwurf, dass SuS unter der Dominanz der Wirtschaft für unternehmerische Interessen vereinnahmt und Bildungsmaßnahmen durch wirtschaftliche Akteure einseitig beeinflusst werden, steht regelmäßig auf der Agenda gegenwärtiger bildungspolitischer Diskussionen. Erst vor wenigen Tagen berichtete die Presse von einem durch den Bundesverband Deutscher Arbeitgeber (BDA) erwirkten Vertriebsstopp für das Schulbuch „Ökonomie und Gesellschaft – Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische Bildung“. In einem Brief an das Bundesinnenministerium ließ die BDA verlauten, dass das freie Unternehmertum im Buch ungünstig repräsentiert werde (vgl. Kramer und Sipar 2015, o. S.). Der Redakteur der NachDenkseiten und Kolumnist in der taz, Jens Berger, geht hingegen davon aus, dass Wirtschaftslobbyisten die Einführung dieses Schulbuchs vereiteln, weil es ihnen zu lobbyismuskritisch sei (vgl. Berger

²⁴ Lobbyismus ist Ausdruck der Meinungs-, Vereinigungs-, Koalitions- und Berufsfreiheit und trägt idealerweise über die Einbeziehung von pluralistischen Interessen zu einer gesamtgesellschaftlichen Vielfalt bei. Aufgrund eines unausgeglichene Machtverhältnisses kann sich Lobbyismus aber auch nachteilig für die Gesellschaft ausgestalten, indem nicht demokratische, am Gemeinwohl orientierte Interessen verfolgt werden (vgl. Strässer & Meerkamp 2015, S. 220). Der Erfolg lobbyistischer Einflussnahme wird in diesem Fall nicht mehr durch die Förderung einer pluralistischen Gesellschaft, sondern durch eine Verbesserung der „Machtposition“ von Akteuren bestimmt (vgl. Dieckmann 1981, S. 40).

2015, o. S.). Der wissenschaftliche Beirat der Bundeszentrale für politische Bildung, der zur Überprüfung des Vorwurfs beauftragt wurde, hält den Vertriebsverbot jedenfalls für unproblematisch und plädiert für eine Aufhebung des Vertriebsverbots (vgl. DGS 2015, o. S.; Kramer & Sipar 2015, o. S.). Das Innenministerium ist mittlerweile dieser Einschätzung gefolgt und hat das Vertriebsverbot wieder aufgehoben (vgl. Nieder-Entgelmeier 2015, o. S.).

Wie die von Schlaffke zur Sprache gebrachte und im Beispiel wirksam gewordene „dominierende Kraft“ beweist, verfügt die Wirtschaft über eine in der Bildungspolitik tief verwurzelte Macht und Einflussmöglichkeit, die sich seit Jahrzehnten negativ auf die Entwicklung von Entrepreneurship Education im weiteren Sinn auswirkt und die Vermittlung lobbyismus- und unternehmenskritischer Unterrichtsinhalte schmälert. Offenbar sieht sich die Wirtschaft nicht in der Lage, den hart erkämpften, aber unautorisierten Einfluss in Schule und Unterricht abzutreten und in die Hände von Bildungsinstitutionen zu geben, die im Dienste des Bildungs- und Erziehungsauftrags stehen. Vielmehr vertreten wirtschaftliche Akteure die Meinung, nicht von ihrer Überzeugung und den eigennützlichen Interessen abrücken zu dürfen, um den Machteinfluss bewahren zu können. Eine kürzlich veröffentlichte Erklärung auf Initiative der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) und des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB), worin sich auf eine von ihnen aus dem Jahr 2000 stammende Erklärung in Zusammenarbeit von Elternverbänden, Lehrerverbänden, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften berufen wird, unterstützt diese These. Wortwörtlich heißt es darin, dass die fünfzehn Jahre alten Ausführungen „nichts an Aktualität und Wahrheit verloren haben“ (BDA & DGB 2015, S. 1).

Inhaltlich wird in der Broschüre aus dem Jahr 2000 ein eigenständiges Unterrichtsfach „Wirtschaft“ für alle Klassen ab der fünften Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen gefordert, in dem wirtschaftsorientierte Fachkompetenzen kontinuierlich und zielgerichtet vermittelt werden (vgl. Göhner & Sehrbrock 2000, S. 3). Knapp 15 Jahre später blickt die BDA und der DGB mit einer gewissen Genugtuung auf diese Forderung zurück, die zum Schuljahr 2016 von der Landesregierung in Baden-Württemberg umgesetzt wird und so dem wirtschaftsorientierten Unterrichtsfach endlich die vermeintlich verdiente Aufmerksamkeit zukommen lässt (vgl. BDA & DGB 2015, S. 1). Berger bezeichnet das Land Baden-Württemberg indes als „negativen Vorreiter“ in Bezug auf Lobbyismus in Schulen und die curriculare Einbindung des wirtschaftlichen Fachs an allgemeinbildenden Schulen als „großen Lobbyerfolg“ zur Indoktrinierung von SuS mit neoliberaler Propaganda (vgl. Ber-

ger 2015, o. S.). Überaus empört äußert er sich zu der von der BDA erwirkten Zensurierung des Schulbuchs „Ökonomie und Gesellschaft“ und vertritt die Auffassung, dass die Zuschreibungen „monströs“, „intransparent“ und „eigennützig“ weniger dem Schulbuch als vielmehr der Aktion der Gewerkschaft anzulasten seien (vgl. Berger 2015, o. S.).

Eine Intransparenz schafft gemäß Große Kracht insbesondere der ambivalente Tenor der BDA, der über Lobbyarbeit hinwegtäuschen soll (vgl. Große Kracht 2002, S. 126). Dazu werden sowohl in der 15 Jahre alten Broschüre, als auch in der kürzlich erfolgten Erklärung zunächst detailliert die allgemeinbildenden Aufgaben und Ziele der Schule betont. So wird bspw. gefordert, dass SuS über ein selbstständiges, eigenverantwortliches und gesellschaftliches Handeln zu einer „selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe in einer sich ständig wandelnden Arbeits- und Wirtschaftswelt“ befähigt werden sollen (vgl. Göhner & Sehrbrock 2000, S. 3).

Erst in einem zweiten Schritt werden ökonomische Absichten der Broschüre erkennbar. Demnach steckt hinter der Förderung persönlicher und sozialer Entfaltung gemäß Große Kracht ein marktwirtschaftliches Kalkül (vgl. Große Kracht 2002, S. 126). Wie bei genauer Betrachtung aus der Broschüren von BDA und DGB hervorgeht, sollen über die Förderung einer Persönlichkeitsentfaltung gewisse „Leistungspotenziale“ für Unternehmen zugänglich gemacht und die „Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation von Mitarbeitern“ bewahrt bzw. erhöht werden (vgl. Göhner & Sehrbrock 2000, S. 4). Die Persönlichkeitsentfaltung stelle dabei aber nur ein Mittel zum Zweck dar. Als primäres Ziel nennt die Broschüre die Gewinnerzielungsabsicht von Unternehmen. Sofern sich die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter steigern lässt, wirke sich das auch positiv auf die Rentabilität aus und erweise sich somit als Vorteil für Unternehmen (vgl. Göhner & Sehrbrock 2000, S. 4).

Um die interessengeleitete Politik der Wirtschaft in das richtige Licht zu rücken, stellt Liebel heraus, dass wirtschaftliche Akteure mit der resoluten Forderung zur Einbindung ökonomischer Inhalte als Bestandteil der Allgemeinbildung zwar ein selbstloses Vermittlungsziel suggerieren, in Wahrheit aber Unternehmensinteressen und -ideologie zum Ziel haben und somit Auslöser für Irritationen und Skepsis seien (vgl. Liebel 2008, S. 174). Das unternehmerische Engagement, das Qualitätsmaßstäbe der Bildungspolitik missachte, werde daher als „trojanisch“ und „schulsystemerodierend“ aufgefasst (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 5). Die daraus folgende Zurückhaltung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern stellt demnach keinen generellen Vorbehalt gegenüber Lernkooperationen zwischen Schule und Wirtschaft dar,

sondern ist resultierend aus der konspirativen Interessenpolitik der Wirtschaft eher als Vorkehrung gegen eine unbewusste Beeinflussung zu begreifen. Gemäß §15 I der hessischen Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter (LDO) gehört die pflichtgemäße Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu den wertvollsten Aufgaben einer Schule. Eine undifferenzierte Betrachtung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen sowie die Ignoranz von unternehmerischen Bestrebungen im Unterricht wertet Liebel derweil als große Bedrohung für die kritisch-reflektierende Erziehung und als eine fahrlässige Handlung seitens des Lehrpersonals (vgl. Liebel 2008, S. 185).

Möchte die Wirtschaft sich von dem Image einer Entwicklungsbarriere befreien, müssen die wirtschaftlichen Akteure ihre strategische Zielsetzung revidieren, indem sie den Menschen nicht „für etwas Bestimmtes“, sondern als Mensch ausbilden (vgl. Herzog 2008, S. 403). Erst mit der Abkehr von einem Verständnis der Bildung als ein ökonomisches Gut öffnet sich der raumumgreifende Horizont für ein ethisches Bildungsverständnis im Sinne der Allgemeinbildung. Diese Begriffsauffassung bildet den Grundstock des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schulen und ist maßgeblich für eine Lernpartnerschaft im Schulunterricht. Wenn sich die wirtschaftlichen Akteure diesem Bildungsverständnis annehmen und es in der Zusammenarbeit mit Schulen beherzigen, kann sich seitens der Lehrkräfte und Schulleitung ein Vertrauensverhältnis aufbauen und die Skepsis gegenüber wirtschaftlichen Akteuren weichen.

Wie allerdings entrepreneuriale Projekte im deutschen Schulsystem zeigen, ist die Wirtschaft unweigerlich mit ihren Interessen verwachsen (vgl. Braukmann & Bartsch 2014, S. 5). Mit der Erkenntnis, dass Wirtschaft keine ethische Erziehung losgelöst von wirtschaftlichen Interessen fördert, rückt auch die Zuversicht unausweichlich in alle Ferne, über Lernkooperationen zwischen Schule und Wirtschaft eine Entrepreneurship Education im weiteren Sinn im Rahmen des Schulunterrichts fördern zu können. Unter diesen Umständen darf nicht geduldet werden, dass Unternehmen, wie es Vollmer (2005, S. 59) fordert, unterrichtsmethodische Potenziale ausnutzen, um SuS auf dem Weg vom „Nachvollziehenden“ zum „Handelnden“ für sich zu instrumentalisieren. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass SuS sich in einem psychologischen Entwicklungsstadium von Mündigkeit und Reife befinden, verlange es einen ausgesprochen bedachten Umgang mit Lernpartnerschaften (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 5).

6. Ein entrepreneuriales Konzept für die Schule

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Problemstellung in theoretischer Hinsicht beleuchtet sowie Erfolgsfaktoren (Entrepreneurship Education) und Risikofaktoren (Lobbyismus) behandelt wurden, entwickelt das folgende Kapitel ein entrepreneuriales Konzept für die Schule. Das Konzept basiert dabei auf eigenen Überlegungen und bildet den Kernpunkt der vorliegenden Arbeit.

Im Zentrum steht die Frage, wie ein entrepreneuriales Konzept zur Förderung einer kritisch-reflektierenden Bewältigung von bestehenden und zukünftigen Alltags- und Lebenssituationen aussehen könnte. Hierzu beleuchten zunächst die Kapitel 6.1. und 6.2. die Anforderungen an das entrepreneuriale Konzept sowie die Ausgangssituation für die Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts, bevor sich das Kapitel 6.3. mit der Struktur eines entrepreneurialen Konzepts befasst. In diesem Zusammenhang wird deutlich werden, dass die Umsetzung eines entrepreneurialen Konzepts einen speziellen Ansatz zur Vermittlung einer Entrepreneurship Education erfordert. Diesen neuen Vermittlungsansatz greift das Kapitel 6.4. auf und zeigt, worin Vorteile dieses Ansatzes im Unterschied zum gegenwärtigen Vermittlungsansatz einer Entrepreneurship Education liegen. Im Kapitel 6.5. schließen Handlungsempfehlungen zur konkreten Umsetzung des entrepreneurialen Konzepts auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems an. Dabei wird deutlich werden, dass es für eine langfristige und nachhaltige Etablierung des entrepreneurialen Konzepts im schulischen Bildungssystem umfassende Anstrengungen nicht nur von Lehrkräften und SuS bedarf, sondern auch vom gesamten schulischen Umfeld. Abschließend findet sich in Kapitel 6.6. eine Einschätzung zur Realisierbarkeit des entrepreneurialen Konzepts in Schulen, das sich einem realen Kooperationsverhältnis von Universität und Wirtschaft bedient und Parallelen für die Umsetzung eines entrepreneurialen Konzepts in Schulen zieht.

6.1. Anforderungen an das entrepreneuriale Konzept

Das Kapitel 5.4. hat am Beispiel der Schulbuch-Zensur als Ergebnis eines jahrzehntelang währenden Spannungsverhältnisses zwischen Wirtschaft und Pädagogik verdeutlicht, wozu Lobbymacht in der Lage ist, um ein für wirtschaftliche Akteure unbequemes Denken aus der Schule zu verbannen. Dieser Umstand verlangt ein Umdenken seitens der Wirtschaft, um weniger als Barriere und vielmehr als Katalysator für eine Entrepreneurship

Education im weiteren Sinn verstanden zu werden. Das hat zur Konsequenz, dass sich die Wirtschaft ihres Machtanspruchs im Schulunterricht entledigen und sich zur Erarbeitung eines neuen Konzepts mit Schulen bereit erklären muss, was ein vollkommen neues Kooperationsverhältnis zwischen Pädagogik und Wirtschaft ermöglicht.

Wie die Publikationen der BDA und des DGB aus den Jahren 2000 und 2015 exemplifizieren, werden die ökonomischen Interessen bislang allerdings bloß in ein pädagogisches Gewand gehüllt ohne den Kern des Problems, die Ökonomisierung der Bildung, zu unterbinden. Statt zur Auflösung eines seit Jahrzehnten währenden Schlagabtauschs zwischen Bildung und Wirtschaft tragen die darin beschriebenen Empfehlungen zu einer Aufrechterhaltung der Lernkooperationen zwischen Schule und Wirtschaft nach diesem Verständnis einer „Steady-State-Opportunity“ bei, die Braukmann und Bartsch (2014, S. 5) als nicht zielführend bewerten.

Steinmann (1997, S. 16 f.) vertritt daher den Standpunkt, dass eine „Win-Win-Konstellation“ für Schule und Wirtschaft nur erreicht werden könne, wenn Unternehmen den Bildungsinhalten neutral gegenüberstehen oder sich sogar im Sinne der Allgemeinbildung für den Kompetenzerwerb zur Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen einsetzen würden. Das heißt, dass bildungspolitische Ziele nicht von einem ökonomischen Erfolg verdrängt werden bzw. dass bildungspolitische Ziele sich nicht stiefmütterlich hinter den wirtschaftlichen Interessen einreihen dürften, wenn Ziele wie Mündigkeit und Emanzipation in aufklärerischer Tradition gefördert werden sollen (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4; Steinmann 1997, S. 16 f.).

Abgesehen davon hebt die Europäische Kommission hervor, dass Schulentwicklung nicht in einem Vakuum stattfinden darf, wenn sie wirksam sein soll, und fordert Schulen in Europa auf, sich gegenüber den wirtschaftlichen Akteuren zu öffnen (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 19). Wie Volkholz am Projekt „Partnerschaft Schule – Betrieb“ der Industrie- und Handelskammer Berlin deutlich macht, basieren Lernkooperationen auf einer Gegenseitigkeit, die sowohl für Schulen als auch für Unternehmen einen Nutzen bringen soll. Das dürfe allerdings nicht als Legitimation verstanden werden, um wirtschaftliche Akteure, die an einem frühen Kontakt zur Schule interessiert sind, bei ihrer Einflussnahme auf Bildung und Erziehung von Jugendlichen zu unterstützen (vgl. Volkholz 2002, S. 154). Die Europäische Kommission admoniert deshalb Schulen, sich vor dem Machtstreben von Unternehmen zugunsten ökonomischer Interessen in Achtsamkeit zu üben, um nicht zu einem „Ort für Lobbyismus“ zu verkommen, an dem Unternehmen als

aktive und engagierte Lernbegleiter in den Schulunterricht eingebunden werden und sich auf diese Weise einen unreflektierten Zugang zu SuS verschaffen (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 19).

Aus den hier zusammen getragenen Anforderungen für eine Win-Win-Konstellation ergeben sich vier Bedingungsfelder, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, diese Bedingungen in ein ausgeglichenes Verhältnis zu überführen. Die folgende *Abb. 18* visualisiert dieses für die Win-Win-Konstellation notwendige Gleichgewicht zwischen Schule und Wirtschaft.

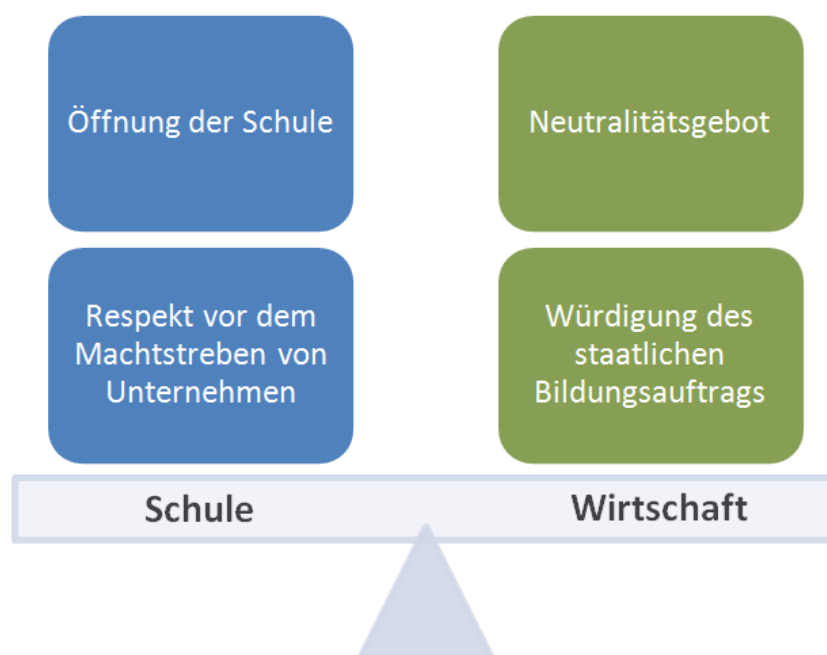


Abb. 18: Herausforderungen für eine Partnerschaft von Schule und Wirtschaft

Quelle: Eigene Darstellung

6.2. Ausgangssituation für die Entwicklung des entrepreneurialen Konzepts

Zur nachhaltigen Entwicklung einer Entrepreneurship Education im weiteren Sinne sind Schule und Wirtschaft dazu aufgerufen, sich auf ein gemeinsames Engagement zu einigen und den Schulunterricht auf eine kritisch-reflektierende Erziehung hin auszurichten, auch wenn es laut Kamella den Verbands-, Stiftungs-, oder Unternehmenszielen widersprechen möge (vgl. Kamella 2013, S. 8). Die finanzielle Überlegenheit von wirtschaftlichen Akteuren darf aber unter keinen Umständen als eine Art Freifahrtsschein gelten, um ökonomische Interessen und unternehmerische Ideologien zu einem Unterrichts-

gegenstand zu erheben (vgl. Volkholz 2002, S. 154). Andernfalls werden die ökonomischen Interessen über die Interessen der Gesellschaft gestellt und das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie verschärft.

Obwohl die öffentliche Wahrnehmung von Schule in der Vergangenheit unter dem Einfluss des Lobbyismus häufig gelitten hat, halten Bildungseinrichtungen an der Vorstellung fest, über Lernkooperation mit der Wirtschaft praktische Erfahrungen und realistische Lernumgebungen im Schulunterricht realisieren zu können (vgl. Hepp 2006, S. 240). Das verdeutlicht bspw. die LDO, worin neben der bereits erwähnten pflichtgemäßen Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags (§15 I LDO) auch die Pflege einer Kooperation der Schule mit Gewerkschaften und Wirtschaftsverbänden (§19 III LDO) als zentrale Aufgabe der Schulleitung beschrieben wird. Demzufolge muss eine Lernkooperation mit der Wirtschaft grundsätzlich nicht dem ethischen Bildungsverständnis widersprechen, sofern die kritisch-reflektierende Erziehung von SuS ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Herzog 2008, S. 403).

Diesen Tenor vertritt auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Die ehemalige stellvertretende Vorsitzende, Marianne Demmer, befürwortet Unternehmen, die „Einblick in die schulische Realität erhalten“ und sich mit „den Problemen junger Menschen“ befassen. Ihrer Ansicht nach stehen Lernpartnerschaften nur im Widerspruch zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, wenn Unternehmen im Unterricht „die eigenen Produkte und Weltsichten verkaufen“ (GEW 2006, S. 30). Unter den gegenwärtigen Bedingungen lassen sich aber gerade diese Ambitionen von Unternehmen häufig im Schulunterricht beobachten, was Braukmann und Bartsch dazu veranlasst, die Entwicklung und Etablierung einer Entrepreneurship Education im schulischen Bildungssystem als „fragil“ zu bewerten und eine curriculare Einbindung als unwahrscheinlich zu erachten (vgl. Braukmann und Bartsch 2014, S. 4 f.). Aus gutem Grund stellt Hollande-Lentz (2005, S. 38) die Frage nach den Grenzen unternehmerischer Bildungspolitik: „Inwieweit dürfen Unternehmen ihr bürgerschaftliches Engagement mit wirtschaftlichen Interessen verknüpfen?“

6.3. Das entrepreneuriale Konzept

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieser Fragestellung an und entwickelt ein entrepreneuriales Konzept, das das Erreichen einer Win-Win-Konstellation zwischen Schule und Wirtschaft zum Ziel hat (vgl. Abb. 19). Als Grundlage dieses neuen Konzepts dient das Verständnis des von wirtschaftlichen Interessen entkoppelten und parallel verlaufenden dreistufigen Lernprozesses (vgl. Kapitel 4.1.3.). Demnach werden Schule und Wirtschaft zur Entwicklung des entrepreneurialen Konzepts in bildungspolitischen Debatten zwar an einen Tisch gebracht, doch erhalten sie für die Umsetzung von Unterrichtsinhalten klar definierte und deutlich kommunizierte Grenzen zugewiesen. Im Rahmen dieser Abgrenzung fällt die Einflussnahme auf die Ausgestaltung des Unterrichts in den Kompetenzbereich der Schule, während sich die Einflussnahme der Wirtschaft auf den außerschulischen Bereich beschränkt. Basierend auf diesen zugewiesenen Einflussbereich von Wirtschaft bleibt der Schulunterricht von unternehmerischen Interessen unberührt.

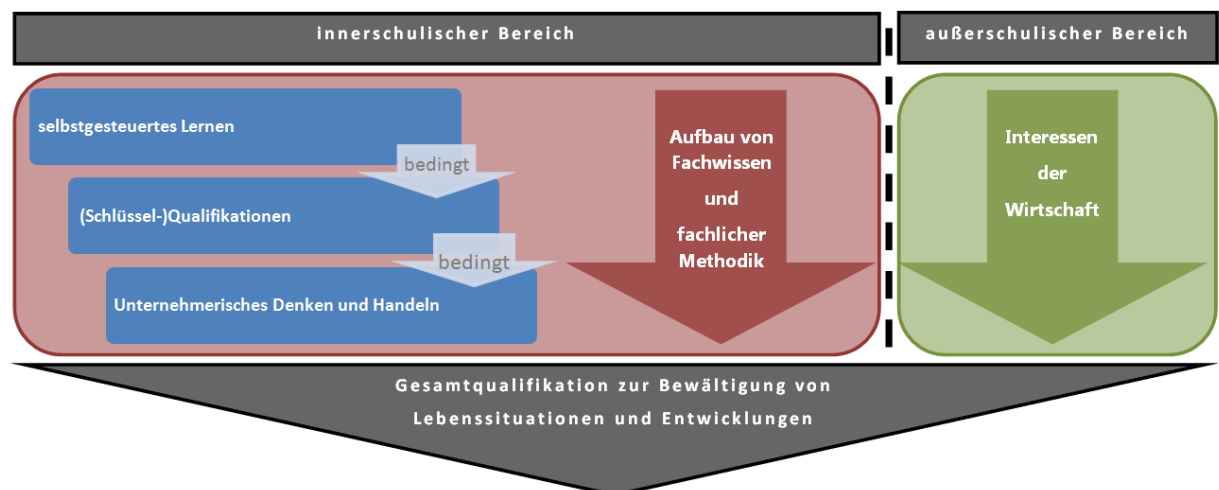


Abb. 19: Das entrepreneuriale Konzept

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Neutralität der Wirtschaft gegenüber Bildungsbeiträgen anderer Wissenschaften, wie bspw. der Pädagogik, Psychologie oder Soziologie, wird aus der herkömmlichen ökonomischen Betrachtungsweise oft als „Entmachtung“ und folglich als Gefährdung ökonomischen Erfolgs gesehen (vgl. Steinmann 1997, S. 17). Sie erweist sich allerdings als eine Notwendigkeit, um einen Schulunterricht losgelöst von wirtschaftlichen Interessen gewährleisten zu können.

Stellt die Zurückweisung von wirtschaftlichen Interessen aus dem innerschulischen Bereich zunächst einen derben Rückschlag für wirtschaftliche Akteure dar, wird ihnen im Gegenzug ein vom Schulunterricht separierter und bis dato vernachlässigter Wirkungsbereich zur Verfügung gestellt, um mit SuS in Kontakt zu treten und die von der Wirtschaft als relevant erachteten Kompetenzen vermitteln zu können. Lehrkräfte sowie Schul- und Schulsystemverantwortliche sollten diesen wirtschaftsorientierten Wirkungsbereich anerkennen und SuS über außerschulische Bildungsprozesse einen stärkeren Bezug zur gesellschaftlichen Realität ermöglichen. Vereinbarungen mit Fachverbänden zur Maßregelung von Verstößen sollten wirtschaftlichen Akteuren jeglichen Anreiz zur Indoktrination von SuS im Schulunterricht entziehen. In der Folge entwickelt sich ein Schulunterricht, der losgelöst von wirtschaftlichen Verwertungsinteressen ist und SuS einen pädagogischen Schutzraum bietet.

Die Entwicklung hin zu einem lobbyfreien Unterricht mündet in eine höhere Bereitschaft von Lehrkräften sowie Schul- und Schulsystemverantwortlichen für eine Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen Akteuren im außerschulischen Bereich. Für die Zurückhaltung von wirtschaftlichen Akteuren gegenüber einer Indoktrination von SuS im Schulunterricht dürfte sich entgegen aller Befürchtungen aber weniger eine Gefährdung ökonomischen Erfolgs als vielmehr eine Chance ergeben, da wirtschaftliche Akteure zusammen mit den Qualifikationsbeiträgen der anderen Wissenschaften (z.B. Pädagogik, Soziologie und Psychologie) nunmehr in der Lage sind, eine „Gesamtqualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen“ (Steinmann 1997, S. 16 f.) bei SuS zu fördern.

Das entrepreneuriale Konzept rückt folglich von dem Verständnis einer „klassischen Schularbeit“ der Unternehmen und Verbände ab und wendet sich der Entrepreneurship Education als einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen zu. Im kollektiven Zusammenwirken von Schule und Wirtschaft können neben der Herausbildung mündiger Gesellschaftsbürger und der Entwicklung wirtschaftsorientierter Kompetenzen auch die „unverhältnismäßig hohe Distanz“ (Volkholz 2002, S. 154) bzw. „kognitive, vor allen Dingen aber emotionale Kluft“ (Vollmer 2005, S. 118) zwischen beiden Systemen überwunden werden, die aus einem Jahrzehnte währenden kulturellen und emotionalen Spannungsverhältnis resultiert.

6.4. Ein neuer Vermittlungsansatz für die Entrepreneurship Education

Im Rahmen dieser Arbeit wurden lobbyistische Bestrebungen von wirtschaftlichen Akteuren bereits umfangreich thematisiert. Auch wurde mit dem entrepreneurialen Konzept bereits eine Lösung unterbreitet, mit der Lobbyismus aus dem Unterricht zurückgedrängt wird. Es stellen sich allerdings Fragen, welches Prinzip sich hinter diesem Konzept verbirgt und welchen Zweck eine Trennung von inner- und außerschulischem Bereich erfüllt.

Eine Antwort auf diese Fragen gibt die *Abb. 20*, die sich einerseits mit dem herkömmlichen Ansatz zur Einbindung von realen Bezügen in den Unterricht befasst und andererseits einen neuen Ansatz vorstellt, der Lehr-Lern-Prozesse in eine praktische Anwendung überführt.



Abb. 20: Gegenüberstellung von Vermittlungsansätzen der Entrepreneurship Education

Quelle: Eigene Darstellung

Der neue Ansatz bildet die Grundlage für das entrepreneuriale Konzept. In Abgrenzung zu gegenwärtigen Entrepreneurship Projekten, die nach dem herkömmlichen Ansatz verfahren und über reale Bezüge auch Interessen der Wirtschaft in den Unterricht einbinden, greift das entrepreneuriale Konzept beim Sammeln von Arbeitserfahrungen auf Kompetenzen aus schulischen Lehr-Lern-Prozessen zurück. Die Einbeziehung von wirtschaftlichen Akteuren in den außerschulischen Bereich des entrepreneurialen Konzepts erzielt damit einerseits eine Erhöhung der praktischen Anwendbarkeit von Kompetenzen aus schulischen Lehr-Lern-Prozessen, andererseits lassen sich hierdurch möglichst lebensnahe Aufgaben gestalten, ohne Interessen von der Außenwelt in die Schule zu projizieren.

6.5. Handlungsempfehlungen

Das Ziel dieses Kapitels besteht in der Herausarbeitung von Handlungsempfehlungen für die Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts für den Unterricht, das im Einklang mit Pädagogik und Wirtschaft steht und die Vermittlung von Alltags- und Lebensgestaltungs-kompetenz gewährleistet. Wie Aff und Lindner im Rahmen einer Profilbildung von Entrepreneurship Education feststellen konnten, bedarf es hierzu eklatanter Veränderungen im Bildungssystem, die das im vorherigen Kapitel beschriebene, neue Unterrichtsprinzip berücksichtigen und über einen Ausbildungsschwerpunkt, wie bspw. „Entrepreneurship und Management“, hinausgehen (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 126). Im Zuge einer umfassenden Implementierungsstrategie müssen die Veränderungen vielmehr auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems erfolgen. Entsprechend lassen sich Handlungsempfehlungen für die Makro-, Meso- und Mikroebene formulieren, die unterschiedliche Bedingungsfelder des Bildungssystems berücksichtigen.

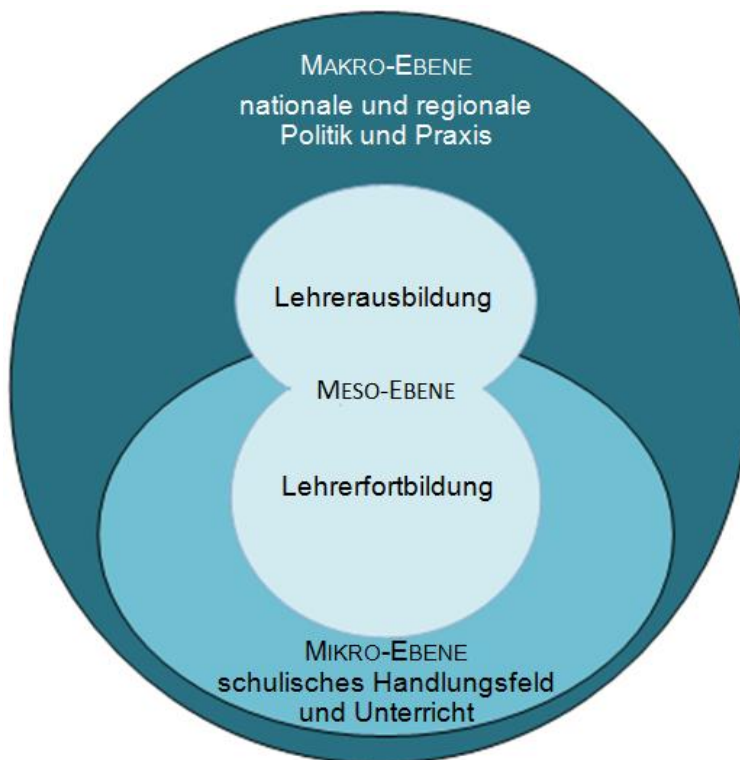


Abb. 21: Ebenen und Bedingungsfelder von Handlungsempfehlungen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Europäische Kommission 2011, S. 20

Die Auswahl von Bedingungsfeldern für die Mikro-, Meso- und Makro-Ebene erfolgte anhand der Analyse von EU-Dokumenten und Berichten der Europäischen Kommission, die entsprechende Aspekte für eine erfolgreiche Implementierung von Entrepreneurship Education in das Bildungssystem herausstellen.

Wie aus der *Abb. 21* hervorgeht, nimmt die Makro-Ebene das Bildungssystem in den Blick (vgl. Fleischer 2013, S. 203) und befasst sich mit bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Dabei werden Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung eines Unterrichts ohne Interessen der Wirtschaft sowie für die Begründung einer strategischen Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft im außerschulischen Bereich formuliert. Die Meso-Ebene beinhaltet Handlungsempfehlungen für Universitäten und pädagogische Hochschulen, deren zentrales Ziel die Ausbildung von Lehrkräften darstellt (vgl. Fleischer 2013, S. 203), sowie für weitere Institutionen und Sektoren der Weiterbildung, die mit der Organisations- und Personalentwicklung von Lehrkräften betraut sind (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 126). Die Mikro-Ebene setzt sich mit Handlungsempfehlungen für den Unterricht sowie dem schulischen Handlungsfeld auseinander, das SuS als Bildungs- und (künftiges) Arbeitssubjekt einbezieht (vgl. Fleischer 2013, S. 203, Aff & Lindner 2005, S. 126). Trotz der unterschiedlichen Bedingungsfelder verbindet alle drei Ebenen ein gemeinsames Ziel: Die Bereitstellung bestmöglicher Voraussetzungen, um SuS eine Gesamtqualifikation zur Bewältigung von individuellen Lebenssituationen und ihrer weiteren Entwicklung zu vermitteln.

6.5.1. Makro-Ebene: Nationale und regionale Politik und Praxis

Die folgenden Handlungsempfehlungen befassen sich mit bildungspolitischen Rahmenbedingungen und beschreiben, wie das entrepreneuriale Konzept auf der Makro-Ebene konkret auszugestalten ist, um (a) im innerschulischen Bereich die Voraussetzung für eine kritisch-reflektierende Ausbildung mündiger Subjekte zu gewährleisten sowie (b) im außerschulischen Bereich eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft einzurichten, die pädagogische und wirtschaftliche Ziele nicht konkurrierend, sondern komplementär gegenüberstehen lässt.

(a) Ausgestaltung einer Entrepreneurship Education im innerschulischen Bereich

- **Einbindung unabhängiger Kooperationspartner**

Um eine umfassende und kontroverse Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Inhalten zu ermöglichen, muss sichergestellt werden, dass Schule und Unterricht nicht von einzelnen Interessengruppen für eine Meinungsmache instrumentalisiert werden. Zur Unterstützung von SuS bei ihrer eigenen Meinungsbildung sollte daher auf unabhän-

gige Kooperationspartner, wie bspw. gemeinnützige Organisationen, NGOs oder elterliche Initiativen zurückgegriffen werden. Auf diese Weise lassen sich praxisorientierte Lernformen und Lernpartnerschaften durchsetzen, die losgelöst von Prioritäten der wirtschaftlichen Akteure sind (vgl. Liebel 2008, S. 192) und die Bedeutung von sozialen und/oder wissenschaftlichen Kontexten erhöhen (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 25).

Diese Handlungsempfehlung wird ferner durch das hessische Schulgesetz gestützt, worin die Förderung einer Öffnung der Schule gegenüber einem solchen Umfeld explizit angewiesen wird. Als geeignete Kooperationspartner für Schulen werden hier neben außerschulischen Einrichtungen und Institutionen, wie bspw. Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen sowie kommunalen und kirchlichen Einrichtungen, auch Einrichtungen der Weiterbildung genannt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013, S. 29).

- **Berücksichtigung von tertiären Unterstützungsstrukturen**

Darüber hinaus dürften Kooperationen mit Hochschulen und Universitäten eine große Chance für Schulen darstellen, um die praktische Anwendung von Entrepreneurship Education in Schulen zu erhöhen. Gemäß Lackéus verfügen sie über leistungsfähige Unterstützungsstrukturen, die ein wirtschaftliches Wachstum, die Ausbildung von unternehmerisch denkenden und handelnden Menschen und die praktische Anwendung von Wissen fördern. Lehrkräfte sollten sich diese Vorteile von hochschulischen Unterstützungsstrukturen für das schulische Umfeld zunutze machen und mit ihrer Hilfe die praktische Anwendung von Entrepreneurship Education in Schulen erhöhen.

Die große Nachfrage von Lehrkräften an universitären Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung eines entrepreneurialen Unterrichts ließ sich anhand einer Erhebung belegen, die in einem Workshop im Rahmen der JUNIOR-Prämierung am 10. April 2014 an der Universität Kassel durchgeführt wurde. Bezugnehmend auf die Ergebnisse dieser Erhebung gestaltet sich die Erstellung von geeigneten Unterlagen für einen entrepreneurialen Unterricht für Lehrkräfte vor allem an allgemeinbildenden Schulen als schwierig bzw. sehr aufwendig (vgl. Martin 2014, S. 36). Der Geschäftsführer des Forschungs- und Lehrzentrum für unternehmerisches Denken und Handeln (Fludh), Christian Martin, schlussfolgert daraus, dass ein gemeinsames Modellprojekt mit wissenschaftlicher Beglei-

tung durch die Universität Kassel die Erstellung einer Materialdatenbank unterstützen und für Lehrkräfte eine Erleichterung erreichen könnte (vgl. Martin 2014, S. 35).

Diese Arbeit nimmt sich den Schlussfolgerungen von Martin an und stützt die Empfehlung zur Realisierung eines Modellprojekts in Kooperation von Schule und Universität. Mit der Absicht, einen Transfer gesellschaftlich relevanter Themen in das Schulsystem zu fördern, soll die Universität Kassel eine Programmatik fortsetzen, die gemäß dem ehemaligen Präsidenten, Prof. Dr. Rolf-Dieter Postlep, einst mit dem Transfer gesellschaftlich relevanter Themen in die Forschung begonnen hat und den heutigen Erfolg der Universität begründet (vgl. Postlep 2015, S. 5). Als Pionier in der deutschen Universitätslandschaft sollte die Universität Kassel Lehrkräfte bei der Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien unterstützen, die basierend auf der Kompetenz unternehmerischen Denkens und Handelns einen entrepreneurialen Unterricht gewährleisten.

- **Förderung eines Erfahrungsaustausches mit anderen EU-Staaten**

Wie die Studie „Entrepreneurship Education at Schools in Europe“ belegt, stehen Lehrkräften in anderen EU-Mitgliedsstaaten bereits Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die von Ministerien, Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und anderen von der Regierung beauftragten Organisationen erarbeitet wurden (vgl. Bourgeois 2012, S. 30). Mit dem im November 2013 gestarteten Pilotprojekt „Entrepreneurship360“ möchte die EU eine erste gesamteuropäische Strategie zur Förderung einer Entrepreneurship Education an Schulen forcieren und stellt eine Online-Lernplattform bereit, die staatliche Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte bei der Umsetzung von entrepreneurialen Lehr-Lern-Arrangements und Praktiken unterstützt (vgl. OECD 2014, o. S.). Dabei legt die EU großen Wert darauf, dass staatliche Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte miteinander und untereinander kooperieren und Erfahrungen austauschen können (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 50).

Neben der Funktion als Austausch-Plattform sowie Ressource für die Unterrichtsgestaltung kommt „Entrepreneurship360“ als einer Pilotversion insbesondere die Funktion zur Bewertung von Projektfortschritten an den 21 Schulen aus 15 europäischen Ländern zu (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 15; OECD 2014, o. S.). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen laut einem kürzlich veröffentlichten Berichtsentwurf der Europäischen Kommission zur Entwicklung eines auf dem Pilotprojekt „Entrepreneurship360“ aufbauenden Programms für die Primar-, Sekundar- und Berufsbildung zur Anwendung

kommen, das mittlerweile mehr als 70 Akteure und 50 Pilotschulen umfasst (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 65 f.). Die Universität Kassel sollte ihre Pionierstellung aus dem Modellprojekt nutzen, um als ein Akteur in das EU-Programm aufgenommen zu werden. Mit der Beteiligung an dem europäischen Kommunikationsnetzwerk könnte die Universität Kassel von einem Erfahrungsaustausch mit anderen Mitgliedsstaaten profitieren und Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum durch die Bereitstellung bereits erprobter entrepreneurialer Unterrichtsmaterialien und Lernpraktiken unterstützen.

- **Unterstützung von Schul(system)verantwortlichen zur Öffnung der Schule**

Als Erfolgsbeispiel eines Akteurs in der Entrepreneurship Education bezeichnet die Europäische Kommission das „South East Europe Centre for Entrepreneurial Learning“ (SEECCEL), das sich für die Entwicklung von entrepreneurialen Schulen in der Westbalkanregion einsetzt und das gemeinsame Engagement von SuS und Eltern zur Generierung von Ideen fördert (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 25). Aus dem Beispiel lässt sich ableiten, dass sich Schule dem Umfeld öffnen muss, wenn die erfolgreiche Umsetzung einer Entrepreneurship Education angestrebt wird. Lipski spricht in diesem Zusammenhang von einer veränderten Schulkultur, die es für eine zunehmende Vernetzung der Schule bedarf (vgl. Lipski 2004, S. 263).

"A school cannot be a closed system"
(Europäische Kommission 2011, S. 48)

Schule darf nicht länger als ein geschlossenes System begriffen werden, sondern benötigt eine klare Vorstellung davon, was im Rahmen einer Entrepreneurship Education erreicht werden soll (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 49). Damit Schule von dem Entwicklungspotenzial aus dem Umfeld, d.h. externen Unterstützungsstrukturen, wie bspw. von Universitäten, Hochschulen, gemeinnützigen Organisationen, NGOs oder elterlichen Initiativen, profitieren kann, bedarf es einer internen Unterstützung seitens der Schul- und Schulsystemverantwortlichen. Unter diesem Sammelbegriff von Akteuren fallen neben den Kultusministerien bspw. auch Schulleitungen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung im innerschulischen Bereich besitzen.

"It takes a village to educate a child."
(Europäische Kommission 2011, S. 48)

Ohne diese Unterstützung erweist sich die Einbindung von Entrepreneurship Education in den Unterricht als ein äußerst schwieriges Unterfangen (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 49) und beherbergt die Gefahr, dass Lehrkräfte bei der Förderung von Entrepreneurship Education ständig auf Widerstand treffen und an ihre Grenzen kommen (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 8). Mit einer eher distanzierten Einstellung gegenüber einem entrepreneurialen Unterricht riskiere die Schulleitung somit das Krankheitsbild eines Burn-Out bei Lehrkräften, die um eine Umsetzung von entrepreneurialen Zielen bemüht sind (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 8). Um einem „Einzelgänger-Dasein“ und einem daraus möglicherweise resultierenden Burn-Out entgegenzuwirken, sollten Schul- und Schulsystemverantwortliche eine effektive Vernetzung zwischen Eltern, SuS und Lehrkräften fördern.

“The code will hopefully be found for how to unlock the door to the classroom, leading to teachers widely adopting effective and efficient entrepreneurial education pedagogy.”
(Lackéus 2015, S. 34 f.)

Diese Handlungsempfehlung wird durch die Ergebnisse aus dem Forschungsbericht „Entrepreneurship in Education“ von Lackéus untermauert. Um eine wirksame entrepreneuriale Pädagogik im schulischen Bildungssystem zu etablieren, fordert er eine gemeinsame Anstrengung von Lehrkräften, SuS, Eltern, Schulleitung, Politikern, Forschern, Behörden, internationalen Verbänden und anderen wichtigen Interessengruppen. Bei der Bewerkstelligung von Herausforderungen hin zu einer gelingenden Bildungsreform komme allen Akteuren eine substantielle Rolle zu (vgl. Lackéus 2015, S. 34 f.).

Die Schul- und Schulsystemverantwortlichen sollten sich die Bedeutung der Akteure vergegenwärtigen und als Befürworter einer gemeinsamen Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns, als Vertreter einer offenen Schulkultur sowie als Initiator eines wertschöpfenden Netzwerks die Schule aus ihrer Rolle als passiver Anbieter von Ressourcen herausführen.

(b) Ausgestaltung einer Entrepreneurship Education im außerschulischen Bereich

Der erste Teil der Handlungsempfehlungen auf der Marko-Ebene hat sich mit den Voraussetzungen zur Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns im innerschulischen Bereich befasst. Als Anforderung für eine kritisch-reflektierende Ausbildung mündiger Subjekte legen sie damit die Grundlage zur Erfüllung des Bildungsauftrags²⁵ allgemeinbildender Schulen (vgl. Kichner & Loerwald 2014, S. 13). Diese Sicherung einer kontroversen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Inhalten sollte die Bereitschaft von Lehrkräften erhöhen, mit wirtschaftlichen Akteuren im außerschulischen Bereich zu kooperieren.

- **Erhöhung der Anwendungsorientierung**

Die Berücksichtigung der Wirtschaft als das „stärkste und einflussreichste ‚Subsystem‘ der Gesamtgesellschaft“ (Große Kracht 2002, S. 128) in Bildungsprozessen von SuS lässt sich dadurch rechtfertigen, dass reale Lernsituationen die Anwendungsqualität des erworbenen Wissens erhöhen (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 102). Darüber hinaus sollten Lehr-Lern-Prozesse in authentische Kontexte eingebettet werden, um die Vermittlung von trägem Wissen zu vermeiden (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 102). Nicht zu vernachlässigen sind auch die Praxiskontakte, die eine Öffnung der Schulen gegenüber wirtschaftlichen Akteuren realisieren (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 102 f.).

- **Vermeidung einer Indoktrination**

Die genannten Vorteile einer Einbindung von Wirtschaft in schulische Lehr-Lern-Prozesse sehen sich allerdings mit dem Vorwurf eines Lobbyismus konfrontiert. Als ein Negativbeispiel, das sich durch eine unkritische Haltung gegenüber Lobbyismus in Schulen kennzeichnet und wirtschaftliche Interessen nach dem herkömmlichen Ansatz in den Unterricht transportiert, nennt Berger das Land Baden-Württemberg. Dort werde im kommenden Schuljahr erstmalig das Fach „Wirtschaft“ als Pflichtfach an allen allgemein-

²⁵ Wie bereits in Kapitel 3.2. erläutert wurde, ist das Schulwesen in Deutschland als Kernstück der Länderstaatlichkeit zu begreifen (vgl. Hepp 2006, S. 244). Die Regelung und explizite Ausformulierung des Bildungsauftrags von Schulen können folglich in den Schulgesetzen der jeweiligen Bundesländer divergieren. Allerdings kommt den Schulgesetzen gemäß Haiirsch die gemeinsame Aufgabe zu, „jeden jungen Menschen durch Erziehung und Ausbildung auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorzubereiten“ (Haiirsch 2014, S. 536).

bildenden Schulen eingeführt, was aus seiner Sicht einen großen Lobbyerfolg darstellt. Wirtschaftliche Akteure, wie bspw. die Dieter von Holtzbrinck Stiftung, könnten über Initiativen diverse Unterrichtsmaterialien für den Unterricht bereitstellen. In der Auseinandersetzung mit diesen Materialien würden SuS im Unterricht unbemerkt als künftige Wirtschaftssubjekte marktliberal ausgebildet und indoktriniert werden (vgl. Berger 2015, S. 2).

Um einer Indoktrination von SuS entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte folglich nicht im Unterricht auf Unterstützungsangebote von wirtschaftlichen Akteuren wie Unterrichtsmaterialien zurückgreifen. Wie die Handlungsempfehlungen für den innerschulischen Bereich darlegen, sollten eher unabhängige Kooperationspartner in Lehr-Lern-Prozesse einbezogen werden. Alternativ bieten sich aber auch Betriebserkundungen an, um reale Bezüge zur Außenwelt herzustellen. Betriebserkundungen bieten den Vorteil, dass sie den Einfluss von wirtschaftlichen Akteuren auf den außerschulischen Bereich beschränken und SuS die Chancen bieten, authentische und praktische Erfahrungen in einer realistischen Lernumgebung zu sammeln. Ohne dem Vorwurf einer Indoktrination von SuS in Schulen zu unterliegen, verbinden Betriebserkundungen somit die Kompetenzen aus schulischen Lehr-Lern-Prozessen mit der Erfahrungswelt der SuS.

- **Entwicklung einer außerschulischen Bildungseinrichtung**

Neben Betriebserkundungen lassen sich weitere Umsetzungsbeispiele finden, die im außerschulischen Bereich SuS praktische Erfahrungen in einer realistischen Lernumgebung ermöglichen. Eine Idealvorstellung verkörpert die außerschulische Bildungseinrichtung, die neben Schulen eine eigenständige Bildungsinstitution für den außerschulischen Bereich darstellt. Sie sollte in Bildungsprozesse von SuS eingebunden werden, um wirtschaftlichen Akteuren eine Projektionsfläche für ihre Interessen zu geben. In der Folge kann die Ausgestaltung des entrepreneurialen Konzepts in Form von zwei eigenständigen Institutionen gefördert werden, aus denen Schule als lobbyfreier Raum hervorgeht. In den Zuständigkeitsbereich von Schule sollte die Vermittlung von Fachkompetenz sowie die Herausbildung kritisch-reflexiver Subjekte fallen, während die Aufgabe, reale Bezüge zur Außenwelt über die praktische Anwendung von Kompetenzen herzustellen, der außerschulischen Bildungseinrichtung zukommen sollte.

- **Berücksichtigung von Interessen der Außenwelt**

Mit dieser klaren Grenzziehung könnten unterschiedliche Interessen von Schule und Wirtschaft in Bildungsprozessen von SuS berücksichtigt werden: Mit der Herausbildung kritisch-reflexiver Subjekte im Unterricht wird Schule ihrem Bildungsauftrag gerecht, während durch die praktische Anwendbarkeit von Kompetenzen in der außerschulischen Bildungseinrichtung ökonomischen Bildungszielen Rechnung getragen wird.

Die Entfaltung eines Wirkungspotenzials im jeweils anderen Einflussbereich sollte hingegen unterbleiben. Das hat zur Konsequenz, dass der Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung wirtschaftlichen Akteuren ebenso verwehrt bleibt, wie Lehrkräften hinsichtlich der Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen in der außerschulischen Bildungseinrichtung.

Zwar dürfte es zunächst befremdlich wirken, dass Lehrkräfte mit Überführung der SuS in die außerschulische Bildungseinrichtung ihre Souveränität in Bildungsprozessen zu wesentlichen Teilen an wirtschaftliche Akteure und ihre Bildungsexperten abtreten, doch bildet diese Übertragung von Macht eine wesentliche Voraussetzung zur gegenseitigen Akzeptanzentwicklung. Durch die Einbindung in außerschulische Bildungsprozesse kommt wirtschaftlichen Akteuren die Stellung als Partner von Schulen zu, um eine außerschulische Entwicklung, Planung, Durchführung und Bewertung von entrepreneurialen Aktivitäten zu fördern. Das Ringen um Macht im innerschulischen Bereich verliert unterdessen für wirtschaftliche Akteure an Bedeutung, da ihre Interessen im außerschulischen Bereich ausreichend Berücksichtigung finden. In der Folge kann sich eine Schule entwickeln, die erfolgreich den nach Macht strebenden Lobbyismus aus dem Unterricht verdrängt und das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Wirtschaft aufgelöst hat.

- **Aufbau einer strategischen Beziehung zwischen Schule und Wirtschaft**

Gemäß Kiepe sind viele Unternehmen bereit, mit Schulen und Schulbehörden in einen konstruktiven Dialog zu treten, um SuS auf die reale (Berufs-)Welt und somit auf einen wesentlichen Teil ihres zukünftigen Lebens vorzubereiten (vgl. Kiepe 1997, S. 274). Obwohl Entrepreneurship Education bereits in allen EU-Mitgliedsstaaten Einzug in Bildungsprozesse gefunden hat, bleibt die Beteiligung von wirtschaftlichen Akteuren bei der Entwicklung und Umsetzung der Entrepreneurship Education allerdings zurück

(vgl. Europäische Kommission 2014, S. 24). Nur einige wenige Arbeits- und Produktions-schulen verfügen laut Liebel über eine solidarische Kooperation mit der Wirtschaft, die einerseits die konkreten Arbeitsprozesse und andererseits ihre Bedeutung für die persönliche sowie gesellschaftliche Entwicklung berücksichtigt. Das Ergebnis dieser überschaubaren Anzahl an Kooperationen sind praxisorientierte Lernformen und Lernpartnerschaften, die nicht per se den Prioritäten der wirtschaftlichen Akteure unterworfen sind, sondern Bildungsprozesse stärker auf das wirkliche Leben und die persönliche Entwicklung von SuS ausrichten (vgl. Liebel 2008, S. 192). Sie definieren einen ganzheitlichen Kompetenzerwerb, der den Ansprüchen verschiedener Interessenvertreter entspricht (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 48).

Mit der Ausgestaltung des entrepreneurialen Konzepts in Form von zwei eigenständigen Bildungsinstitutionen sollte solch eine strategische Allianz zwischen Schule und Wirtschaft gefördert werden. Durch die Herausbildung der jeweils bedeutsamen Kompetenzen sollten inner- und außerschulische Bildungseinrichtungen zur Vermittlung einer Gesamtqualifikation für die Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen beitragen. Gemeinsam sollen sie einen Weg ebnen, der nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen als Entwicklungsgrundlage am Arbeitsplatz, sondern auch im täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft berücksichtigt.

- **Wer ergreift die Initiative?**

Wie die Europäische Kommission erklärt, stellt die Öffnung von Schule gegenüber Interessengruppen sowie die Einbeziehung der Wirtschaft eine große Herausforderung für die traditionellen Normen und Ansätze des Bildungsbereichs dar (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 49). Nichtsdestotrotz trage Schule die Verantwortung für die Entwicklung einer Entrepreneurship Education, die sich auf ein gemeinsames Verständnis stützt, transparente Ziele beinhaltet sowie von allen Vertretern der Gesellschaft gemeinschaftlich getragen wird (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 50). Eine ähnliche Auffassung vertritt Große Kracht, indem er erklärt, dass die Forderungen nach einer Kooperation mit wirtschaftlichen Akteuren nicht zu Zurückhaltung oder Ablehnung führen dürfe, sondern im Gegenteil, Schulen zu einer aktiven Mitarbeit anleiten müssen, um eine kritisch-reflektierende und ökonomische Bildung in der Schule zu fördern (vgl. Große Kracht 2002, S. 128). Demzufolge sollten Schulen offen und unvoreingenommen auf wirtschaftliche Akteure zugehen und sie in gemeinsame Überlegungen einbeziehen.

- **Förderung eines kreativen Feldes**

Damit die Öffnung der Schule als bildungswirksam gelten und die Lebens- und Erfahrungswelten von jungen Menschen prägen kann, sollte die Voraussetzung für eine enge Verzahnung von Wissenserwerb und Wissensanwendung gewährleistet sein (vgl. Kirchner & Loerwald 2014a, S. 102 f.; Große Kracht 2002, S. 128). Eine einseitige Interessenverfolgung (d.h. ein Durchsetzen von Zielen ohne die Berücksichtigung von Interessen anderer Akteure), wie es die Illustration (a) in *Abb. 22* visualisiert, kann indes als nicht zielführend erachtet werden. Im Streben nach den eigenen Interessen bei gleichzeitiger Missachtung von Bedürfnissen der Umwelt bleibt der realisierte Wirkungsgrad hinter dem maximal ausschöpfbaren Potenzial zurück (b). Das Ausschöpfen von Einflussmöglichkeiten führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen beiden Akteuren, woraus verhärtete Fronten resultieren (c). Erst die Abwendung von einem Machtstreben löst das Spannungsverhältnis (d). In Kooperation, die eine Kompromissbereitschaft und gegenseitige Akzeptanz voraussetzt, lassen sich letztlich Interessen zur Zufriedenheit beider Akteure realisieren und das maximal ausschöpfbare Potenzial realisieren (e+f).

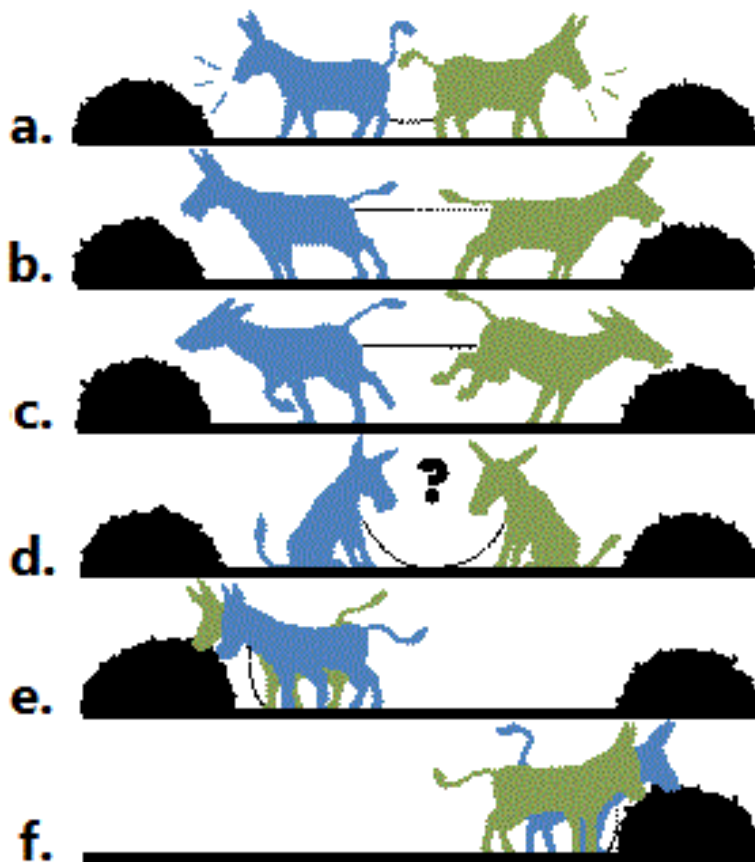


Abb. 22: Schule und Wirtschaft im kreativen Feld

Quelle: International Finance Corporation 2007, S. 65

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass sich Schule und Wirtschaft, wie von der Deutschen Industrie- und Handelskammer im Hinblick auf die Ausgestaltung von Schulpartnerschaften gefordert, sich auf Augenhöhe begegnen und vorausschauend sowie gesellschaftlich verantwortlich handeln sollten (vgl. DIHK 2011, S. 3). Im gemeinsamen Zusammenwirken sollten Schule und Wirtschaft die SuS für eine gesellschaftliche Teilhabe sowie für eine kognitive Wahrnehmung von Anforderungen des (Arbeits-)Umfelds befähigen. Das setzt allerdings voraus, dass beiden Akteuren klar kommuniziert wird bzw. bewusst ist, dass sowohl die kritisch-reflektierende Erziehung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen als auch die ökonomische und anwendungsbezogene Bildung in der außerschulischen Bildungseinrichtung die gemeinsame Zielrichtung von Schule und Wirtschaft angeben.

Um jeden Preis sollte vermieden werden, dass es bei den bildungs- und wirtschaftspolitisch Verantwortlichen zu einer Verfestigung der Lagerbildung kommt, die eine Entwicklung von Respekt und Vertrauen eher hemmt als begünstigt und eine Verständigung über Möglichkeiten und Grenzen einer gemeinsam verantworteten systemischen Integration von Entrepreneurship Education verhindert (vgl. Braukmann & Bartsch 2014, S. 5). Eine Verhandlungsführung, die auf den Interessendurchstoß nur einer Partei ausgerichtet ist und Konsequenzen für den jeweils anderen Akteur ausblendet, hemmt den gegenseitigen Beziehungsaufbau und kann nicht als nachhaltig erachtet werden (vgl. International Finance Corporation 2007, S. 65 f.).

Im Rahmen der Neugestaltung eines Kooperationsverhältnisses zwischen Wirtschaft und Schule empfehlen Braukmann und Bartsch daher einen paradigmatischen Relaunch, der unterschiedliche Interessen und Ziele für alle Beteiligten transparent macht und einer Verfestigung von Lagerbildung entgegenwirkt (vgl. Braukmann & Bartsch 2014, S. 5). Dieser Ansatz der Verhandlungsführungen strebt, ausgehend von den Prinzipien des gemeinsamen Problemlösens und der Konsensbildung, eine Stärkung von Beziehungen zwischen Schule und Wirtschaft an (vgl. International Finance Corporation 2007, S. 65 f.). Wie die Illustrationen (e) bzw. (f) in *Abb. 22* an einem einfachen Beispiel verdeutlichen, lässt sich auf der Grundlage dieses paradigmatischen Relaunchs sukzessive das Spannungsfeld zwischen Schule und Wirtschaft auflösen und eine Haltung beider Akteure erreichen, die gemäß der Erfolgsformel „Ich bin gut – wir sind besser“ (Burow 2000, S. 50) zu einer funktionierenden Zusammenarbeit beiträgt. Im funktionierenden Zusammenwirken beider Akteure entsteht ein Kreatives Feld, das gemäß Burow (1999, S. 123 f.)

durch einen Dialog, eine Partizipation, eine Produktorientierung, eine Vielfalt und eine Personenzentrierung sowie durch den Synergieprozess gekennzeichnet ist:

Dialog und Partizipation: Die Begegnung von Schule und Wirtschaft auf Augenhöhe fördert eine dialogische Beziehungsstruktur, die ein gemeinsames Zusammenwirken beider Akteure begünstigt.

Produktorientierung: Schule und Wirtschaft verfolgen das gemeinsame Interesse, SuS relevante Kompetenzen für eine Alltags- und Lebensgestaltung zu vermitteln.

Vielfalt und Personenzentrierung: Statt Stärken gegeneinander auszuspielen, um ihr Verlangen nach einem Wirkungsraum für ökonomische bzw. pädagogische Vermittlungsinteressen zu befriedigen, erschließen Schule und Wirtschaft einen gemeinsamen Wirkungsraum, der die Interessen beider Akteure berücksichtigt.

Synergieprozess: Die Berücksichtigung eines gemeinsamen Wirkungsraums bündelt die von Schule und Wirtschaft ausgehenden Kräfte zu einer sich gegenseitig verstärkenden Kraft. Aus der Entfaltung gemeinsamer Kreativität resultiert die Gesamtqualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen.

- **Disharmonie als „Best Practice“**

Über den Synergieprozess des Kreativen Feldes lassen sich jedoch nur entweder Ziele des einen oder des anderen Akteurs verwirklichen (e oder f). Um hingegen die Ziele beider Akteure realisieren zu können (e und f), müssen die Akteure jeweils über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen, die es im Team zu erschließen gilt (vgl. Burow 1999, S. 126 f.).

Erst durch die Kombination dieser sogenannten „profilieren Egos“ (Burow 1999, S. 127) komme es laut Burow zu einem kreativen Fortschritt, der einen Durchstoß individueller Grenzen markiert. Das Ziel sollte daher sein, die „stark ausgeprägten unterschiedlichen Fähigkeiten“ (Burow 1999, S. 123) von Akteuren zusammenzuführen, um das Kreative Potenzial in einem auf Gegenseitigkeit basierenden Lernprozess zu entfalten. Die bisherige Disharmonie zwischen Schule und Wirtschaft kann sich dabei als eine konstruktive Form der „Kreativen Konkurrenz“ (Burow 1999, S. 133) erweisen, indem bisher unerschlos-

sene kreative Potenziale entfaltet und die Akteure gemeinsam zu Höchstleistungen beflügelt werden (vgl. Burow 1999, S. 132 f.).

Gemäß dem Motto „viele Egos in einem Team können etwas völlig Neues ergeben, denn Mehr ist anders!“ (Burow 1999, S. 148) sollten Schule und Wirtschaft ihre unterschiedlichen Kompetenzen im Kreativen Feld verdichten und SuS von einer pluralistischen Kompetenzvermittlung profitieren lassen. Nur durch die kollektive Zusammenarbeit und der Hilfe des jeweils anderen lässt sich ein Fortschritt für die Vermittlung einer Entrepreneurship Education in Theorie und Praxis erzielen, die ein von beiden Akteuren als relevant erachtetes Wissen berücksichtigt (vgl. Lackéus 2015, S. 16).

Die Vorstellung, dass die Lehrkraft als eine Art „Genie“ diesen Fortschritt alleine bewerkstelligt, ist eine Idealvorstellung, die allerdings als unrealistisch erachtet werden kann. Wie diese Arbeit deutlich macht, sind Lehrkräfte zwar mit Anforderungen konfrontiert, die mit der Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns weit über die Vermittlung von Fachwissen hinausgehen. Allerdings können sie ohne die Unterstützung von außen keine authentischen, praktischen Erfahrungen für SuS realisieren. Das Plädoyer von Burow für eine Abschaffung eines Genie-Kults sollten sich Schule und Wirtschaft daher zu Herzen nehmen und sich von dem falschen Anspruch lösen, die Ziele eigenständig erreichen zu können (vgl. Burow 1999, S. 129 f.).

Um den Ansprüchen einer Entrepreneurship Education in Theorie und Praxis gerecht zu werden, empfehlen McMullan und Long ein kooperatives Lehren durch Personen mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen (vgl. McMullan & Long 1987, S. 269). Die Kreative Konkurrenz im Kreativen Feld kann diesen Anspruch erfüllen und mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen das maximal ausschöpfbare Potenzial realisieren.

- **Die richtige Mischung macht es!**

Es ist von großer Bedeutsamkeit, dass die beiden Akteure Wirtschaft und Schule nicht ihre spezifischen Überzeugungen und Werte aufgeben, sondern vielmehr ihre jeweilige profilierte Individualität als Ausgangspunkt nehmen, damit überhaupt kreativer Fortschritt erreicht werden kann. Laut Burow ist der Eigensinn der Akteure konstitutiv für die Entstehung eines Gemeinsinns, denn „gemeinsames Schöpfertum funktioniert erst auf Basis profilierter Individualität“ (Burow 1999, S. 131). Demnach sollte sowohl

die Bildung stur auf ihre Überzeugung einer Schule ohne Lobbyismus beharren als auch die Wirtschaft ihre Interessen in der Schule verkörpert sehen wollen, obwohl für beide Seiten nicht die nötigen Voraussetzung zur Verwirklichung der Ziele gegeben sind. Die profilierten Egos, die sowohl Stärken als auch Schwächen mit einschließen, stellen einen attraktiven Anziehungspunkt für den jeweils anderen dar, der wiederum über die fehlenden Ressourcen des anderen verfügt.

Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass die unterschiedlichen Fähigkeitsprofile der Kreativen Konkurrenz auf die synergetische Wirkungskraft eines Kreativen Feldes angewiesen sind. Demnach sollten die betreffenden Akteure trotz ihrer möglichen Diskrepanzen über eine gemeinsame Grundlage verfügen (vgl. Burow 1999, S. 123). Burow begründet dies damit, dass Kreative Konkurrenz nur produktiv sein könne, wenn das Feld eine Verarbeitung von Spannungen sowie Wege für den Ausgleich von Interessen ermögliche (vgl. Burow 2000, S. 41). Vor diesem Hintergrund sollten Schule und Wirtschaft, die inhaltlich divergente Interessen verfolgen, für eine ausgeglichene Feldstruktur sorgen und die gemeinsame Auffassung vertreten, dass jeder Akteur mit seinem individuellen Fähigkeitsprofil eine Bereicherung für alle darstellt.

Statt in der leichtfertigen Haltung eines „kritischen Kritikers“ (Große Kracht 2002, S. 129) zu verharren und damit die Entwicklung einer „unkomplexen Welt- und Gesellschaftswahrnehmung“ (Große Kracht 2002, S. 129) zu begünstigen, sollten sich Schule und Wirtschaft die Vorteile eines multiperspektivischen Lernprozesses bewusst machen. Im Zusammenwirken des aus dem Kreativen Feld resultierenden Synergieprozesses mit den unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen der Kreativen Konkurrenz könnte dann eine wirksame Lernumgebung geschaffen werden, die das vollständige Wirkungspotenzial beider Akteure entfaltet und die in Kapitel 6.1. beschriebenen Anforderungen zur Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts erfüllt (vgl. *Abb. 23*).

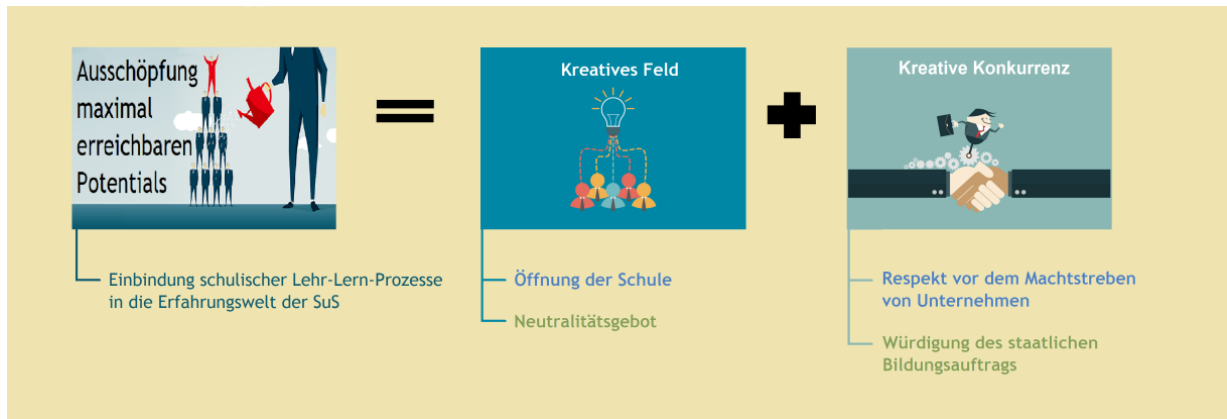


Abb. 23: Ausschöpfung des maximal erreichbaren Potenzials

Quelle: Eigene Darstellung unter Verwendung von Illustrationen von Richter (2015) u. (2016) und TalentGuard.com (2015)

Aus der Verknüpfung unterschiedlicher Fähigkeiten von Schule und Wirtschaft könnten „überragende schöpferische Leistungen“ (Burow 1999, S. 129) entstehen, die sich dadurch kennzeichnen, dass SuS sowohl in den als relevant erachteten Bereichen des einen als auch des anderen Egos im Kreativen Feld zur Kompetenzbildung und -erweiterung befähigt werden. Auf diese Weise soll einerseits dem Bildungsanspruch in schulischen Lehr-Lern-Prozessen entsprochen werden, andererseits durch die Einbettung in reale Sach- und Sinnzusammenhänge und der Ermöglichung von authentischen Lernerfahrungen dem Anspruch der Wirtschaft nach einer wirtschaftsorientierten Ausbildung nachgekommen werden. Das entrepreneuriale Konzept eröffnet daher Wege für den Ausgleich von Interessen und zur Verarbeitung von Spannungen, sodass sich aus der engeren Zusammenarbeit der Domänen Wirtschaft und Bildung ein maximales Potenzial entfaltet.

- **Berücksichtigung von SuS im Kreativen Feld**

Im Rahmen der Ausgestaltung einer Entrepreneurship Education im außerschulischen Bereich sollte ferner darauf geachtet werden, dass nicht nur die Interessen von Bildungspolitik und Wirtschaft, sondern auch die Bedürfnisse und Lebensumstände von SuS ausreichend in Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Gemäß Burow seien komplexe soziale Systeme nämlich nur dann wirkungsvoll, wenn Mitglieder dieses Feldes erreicht werden und sich ihre Kompetenzen nutzen lassen (vgl. Burow 1999, S. 133). Um SuS zur erfolgreichen Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen zu befähigen, sollte das Kreative Feld von Schule und Wirtschaft dafür Sorge tragen, dass Lebenswelten von SuS bei der Kompetenzvermittlung hinreichend eingebunden werden.

Diese Handlungsempfehlung wird durch den Abschlussbericht der Arbeitsgruppe zum Thema Entrepreneurship Education der Europäischen Kommission bestätigt. Darin kommt zum Ausdruck, dass Lernende bei der Entwicklung von Strategien einbezogen werden sollten, um eine erfolgreiche Lernentwicklung von entrepreneurialen Fähigkeiten und Einstellungen zu erzielen. Die Europäische Kommission schlussfolgert daraus, dass Politik ohne den Endanwender als Stakeholder nur auf die wahrgenommene Notwendigkeit und nicht auf die tatsächliche Notwendigkeit einer entrepreneurialen Schlüsselkompetenz reagieren könne (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 25).

Unter der Berücksichtigung von Bedürfnissen und Lebensumständen der SuS sollte folglich die Entwicklung eines entrepreneurialen Konzepts vorangetrieben werden, das der tatsächlichen Notwendigkeit von SuS entspricht. Über den Bezug zur tatsächlichen Lebenswelt könnten SuS für Gestaltungsprozesse begeistert werden, ihre verschütteten Potenziale freizusetzen. Die Aufgabe einer Schul- und Organisationsentwicklung sollte demnach darin bestehen, mit der außerschulischen Bildungseinrichtung einen Kooperationsraum zu schaffen, der die „menschlichen Grundantriebe“ (Burow 1999, S. 143) berücksichtigt und SuS über den dreistufigen Lernprozess zur Nutzung eigener Potenziale anleitet. Mit dem entrepreneurialen Konzept als konkrete Ausgestaltung eines solchen Kooperationsraums sollten Schule und Wirtschaft in der Lage sein, die Entwicklung wichtiger Kompetenzen von SuS zu unterstützen, lebensnahe Inhalte zu vermitteln sowie junge Menschen in die Gesellschaft zu integrieren. In der Auseinandersetzung mit der realen Umgebung eröffnet sich für SuS die Möglichkeit der Teilnahme an der für sie bisher weitgehend verschlossenen Arbeitswelt sowie ein Unterstützungsangebot bei der Planung und Durchführung von Lebensprojekten (vgl. Lipski 2004, S. 272). Indem die Schule im innerschulischen Bereich über Kompetenzen zum unternehmerischen Denken und Handeln und die Wirtschaft im außerschulischen Bereich grundlegende Kompetenzen aus der Praxis vermittelt, können sie einen Beitrag zur Alltags- und Lebensgestaltung der SuS leisten.

6.5.2. *Meso-Ebene: Lehrerausbildung und -fortbildung*

- **Sensibilisierung für „neutrale“ Unterrichtsmaterialien**

Laut Birgit Rydlewski, Mitglied des Landtags Nordrhein-Westfalens und stellvertretendes Mitglied im Ausschuss für Schule und Weiterbildung, ist die Frage, wer konkret Inhalte des Unterrichts in Schulen bestimmt, von zentraler Bedeutung. Ihrer Ansicht nach reicht es nicht aus, wenn fachfremden Lehrkräften oder Lehrpersonal mit möglicherweise geringem Fortbildungsgrad die Unterrichtsausgestaltung anvertraut wird. Hierbei droht die Gefahr, dass Lehrkräfte auf kostenfreie Lernmaterialien von Lobbyverbänden zurückgreifen, die subtil Interessen der Wirtschaft in den Unterricht transportieren (vgl. Landtag NRW 2014b, S. 5413).

Um dieser Gefahr entgegen zu wirken, bedarf es daher fachkundiger Lehrkräfte an Schulen, die mit der Prüfung von Unterrichtsmaterialien vertraut sind. Bei der Entwicklung des entrepreneurialen Konzepts wurden Lehrkräfte daher als ein kritischer Faktor berücksichtigt. Lehrkräfte sollen in der Lage sein, einen Unterricht zu gestalten, der den Bildungszielen nachkommt und von wirtschaftlichen Interessen losgelöst ist. Dazu sollten Universitäten und pädagogische Hochschulen sowie Institutionen der Fortbildung sowohl angehende Lehrkräfte in der Ausbildung als auch das bestehende Kollegium mit notwendigen Kompetenzen für eine fachkundige Prüfung von Unterrichtsmaterialien ausstatten. Eine fundierte Aus- und Fortbildung stellt eine Möglichkeit dar, um Lehrkräfte für die subtilen Kommunikations- und Inszenierungstechniken von wirtschaftlichen Akteuren zu sensibilisieren und ihnen eine angemessene Auswahl von Lerninhalten und eine kompetente Gestaltung von lobbyfreien Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen.

- **Ausbildung einer entrepreneurialen Lehrerpersönlichkeit**

Neben der Rolle als kritischem Faktor kommt Lehrkräften auch die Aufgabe als Multiplikator zur Förderung eines unternehmerischen Denkens und Handelns zu (vgl. Creuznacher 2009, S. 214). Als Vorbilder sollten Lehrkräfte über entsprechende Haltungen und Einstellungen verfügen, die SuS für eine Entrepreneurship Education begeistern und im Unterrichtsalltag erlebbar machen. Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften sollten daher die Förderung von Lehrerpersönlichkeiten und ihrer Eigenschaften mit einschließen.

Bestätigt wird diese Forderung durch Aff und Lindner, die Personalentwicklung zur Professionalisierung von Lehrkräften, z.B. durch Lehrerfortbildungen, als unverzichtbar für eine Entrepreneurship Education ansehen (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 113). Aff und Lindner untermauern damit die Relevanz von Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und verdeutlichen, dass es maßgeblich von den Lehrkräften abhängt, ob und in welchem Umfang die Förderung von entrepreneurialen Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen bei SuS erreicht wird. Diese Anforderungen an Lehrkräfte umfassen auch eine positive Einstellung zur Entrepreneurship Education. Um SuS für eine Entrepreneurship Education begeistern zu können, sollte in der Aus- und Weiterbildung Wert darauf gelegt werden, Lehrkräfte für die Leidenschaft von jungen Menschen zu sensibilisieren und deren Interessen zu berücksichtigen. Ein professionelles Handeln von Lehrkräften zeichnet sich darin aus, dass sie SuS aufmerksam zuhören und im Gespräch abholen. Auf diese Weise kann ein kreatives Denken seitens der SuS angestoßen und eine „Machen!“-Mentalität angeregt werden, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung seitens der SuS fördern. Mit der Überzeugung für ihr Tun können SuS Neues schaffen, aus sich heraus wachsen und Lernfortschritte vollziehen. Stehen Lehrkräfte den Begabungen und Talenten von SuS hingegen verschlossen gegenüber, kann der Funke nicht überspringen und wirkungsvolle Impulse für einen Lernprozess verlaufen im Sande. Deshalb besteht die Aufgabe der Aus- und Fortbildungen darin, diesem Verlust entgegenzuwirken und Lehrkräfte für die entrepreneurialen Lernprozesse zu öffnen.

- **Förderung einer konstruktivistischen Perspektive**

Von Lehrkräften wird in diesem Zusammenhang auch erwartet, dass sie die Notwendigkeit erkennen, die gegenwärtige, verbürokratisierte Schulstruktur in eine entrepreneuriale Lernumgebung zu überführen und einem „offenen Lehrplan“ stärker als formale Inhalte von Lehrplänen zu berücksichtigen (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 47). Wurden Lehrer im Jahre 1890 von Kaiser Wilhelm II. noch für das Abschweifen hin zur Ausbildung eines Charakters statt der Konzentration auf Lernen und Wissen kritisiert (vgl. Michael & Schepp 1993, S. 187), wird dies nach dem heutigen Verständnis eingefordert. Lehrkräfte sollen eine konstruktivistische Sichtweise annehmen und SuS bei ihren Planungstätigkeiten unterstützen und ihre Lernbedürfnisse und -hintergründe entsprechend in den Lernprozessen einbeziehen.

"Thus teachers need the professional competencies to be able to guide students through the learning process rather than, as in traditional methods, communicating knowledge and information mainly through 'chalk and talk'"
(Europäische Kommission 2011, S. 19)

Lehrkräfte bilden den zentralen Anknüpfungspunkt für die Realisierung einer Entrepreneurship Education in Schulen. Nur mit und durch sie kann eine Einbindung von Entrepreneurship Education in den Unterricht erfolgen. Um diesen Paradigmenwechsel vom Instrukteur zum Konstrukteur vollziehen zu können, müssen Lehrkräfte aber entsprechend vorbereitet werden. Wie die Europäische Kommission feststellt, werden Pädagogen in den Schulen europäischer Mitgliedsstaaten in Bezug auf die Etablierung einer Entrepreneurship Education nicht unterstützt oder richtig ausgebildet (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 67 f.). Es fehlt den Lehrkräften an einem Bewusstsein für die Relevanz von unternehmerischem Denken und Handeln im Hinblick auf den Unterricht (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 67 f.).

- **Förderung eines unternehmerischen Denkens und Handelns**

Ohne eine Vermittlung von entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen können Lehrkräften nur eingeschränkt SuS zu einem entrepreneurialen Lernprozess anleiten und eine Entrepreneurship Education in Schulen realisieren. Gemäß Aff und Lindner bildet die Lehrkraft per se daher keine Garantie für eine erfolgreiche Implementierung von Entrepreneurship Education in der Schule (vgl. Aff & Lindner 2005, S. 114 f.). Sie unterstreichen vielmehr die Bedeutung einer entrepreneurialen Aus- und Fortbildung, da Lehrkräfte erst durch sie das nötige Bewusstsein und die erforderlichen Kompetenzen für die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns erwerben.

Um ihrer zukünftigen bzw. alltäglichen Arbeit zur Erfüllung des Lehrauftrags gerecht zu werden, sind Lehrkräfte in der Erstausbildung bzw. beruflichen Praxis auf die Unterstützung von entrepreneurialen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen angewiesen. Es reicht nicht aus, auf die durch eigene Lebensführung erworbenen Alltagskompetenzen zu vertrauen. Über Aus- und Weiterbildung sollten Lehrkräften grundlegende Vermittlungsansätze für ein unternehmerisches Denken und Handeln vermittelt und geeignete Methoden

und umfangreiches Wissen zur Verfügung gestellt werden. Somit steht die Vermittlung von Fähigkeiten im Mittelpunkt, die weit über fachwissenschaftliches Wissen hinausgehen:

„Overall teachers need to be highly competent as multi-disciplinary facilitators [...] with a wide range of personal enterprising skills including ability to handle: problem solving ‘approaches’; experience exchange; encourage creative thinking and in general facilitate the learning process rather than formally and didactically lead it from an expert position“

(Gibb 1996, S. 15).

Wie eine Untersuchung der Europäischen Kommission festgestellt hat, werden entrepreneuriale (Schlüssel-)Qualifikationen allerdings selten in der Lehrerausbildung berücksichtigt. Insbesondere Kreativität ist nicht vollständig in die Ausbildung eingebettet. Etwa 90 Prozent der Lehrkräfte äußerten, dass sie gerne eine Weiterbildung hinsichtlich Kreativität erhalten würden (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 3). Insofern fühlten sich Lehrkräfte bei der Förderung kreativer und innovativer Lernansätze nicht ausreichend unterstützt. Aus- und Fortbildungen sollten an diesem Mangel ansetzen und Lehrkräften entrepreneuriale (Schlüssel-)Qualifikationen und deren Vermittlungsmöglichkeiten näherbringen, um SuS letztlich die Aneignung eines unternehmerischen Denkens und Handelns zu ermöglichen.

6.5.3. **Mikro-Ebene: Unterricht und schulisches Handlungsfeld**

Auf der Mikro-Ebene befasst sich die vorliegende Arbeit schließlich mit dem Unterrichtsvollzug sowie dem schulischen Handlungsfeld, das sich auf SuS als Bildungs- und künftige Arbeitssubjekte auswirkt. Dabei sollen didaktische und konzeptionelle Überlegungen zur Integration von Entrepreneurship Education in den allgemeinen Unterrichtsbetrieb berücksichtigt sowie die inhaltliche Ausrichtung und methodische Umsetzung des Unterrichts skizziert werden. Es soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es nicht entscheidend ist, ob der Unterricht als „ganzheitlich“, „teilnehmerzentriert“, „selbstorganisiert“ oder „handlungsorientiert“ bezeichnet werden kann.

- **Vermittlung einer persönlichkeitsfördernden Kompetenz**

In Anlehnung an Seyd sollen vielmehr die Vorerfahrungen von SuS, die Beteiligung von SuS bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse sowie der Bezug des Lernprozesses zur späteren Lebenssituation von SuS berücksichtigt werden. Im Rahmen der Entwicklung von Lernsituationen wird somit der Mensch in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen gestellt, nach seiner künftigen Lebenssituation und den damit verbundenen Qualifikationen gefragt, der Erkenntnisstand relevanter Bezugswissenschaften, wie bspw. Wirtschaftswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Pädagogik einbezogen und gesellschaftliche Ansprüche an den Menschen als Sozialwesen berücksichtigt (vgl. Seyd 1997, S. 263). Auf diese Weise kann der Unterricht dem im entrepreneurialen Konzept zugrunde gelegten Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung gerecht werden und den didaktischen und auch pädagogischen Ansprüchen genügen. Wie bereits in Kapitel 4.1.2. dargestellt wurde, setzt die Vermittlung einer persönlichkeitsfördernden Kompetenz im Rahmen der Entrepreneurship Education einen relativ hohen Grad an Selbststeuerung voraus, damit SuS die Relevanz des Lerngegenstands für sich erkennen, die ihnen aufkommenden Fragen zum Lerngegenstand erheben und sich letztlich mit dem Lerngegenstand identifizieren.

Der entrepreneuriale Unterricht sollte daher einen hohen Anteil an schüleraktivierenden Lernmethoden aufweisen, der SuS in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses stellt und ihnen die Verantwortung für sich und ihren Lernprozess überträgt. Dies bestätigt auch die Europäische Kommission in ihrem Report über die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zur Vorbereitung auf die Herausforderungen einer Entrepreneurship Education. Demgemäß habe selbstgesteuertes Lernen in der Vergangenheit zu genüge dargelegt,

dass es Lernerfahrungen von SuS bereichert und deren Motivation hinsichtlich der Lerneinstellung und langfristigen Umsetzung von Lernprozessen verbessert. Die Europäische Kommission folgert daraus, dass Entrepreneurship Education den Einsatz von schüleraktivierenden Lernmethoden einbeziehen sollte (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 19).

- **Einbindung eines Anwendungsbezugs**

Selbstorganisation im Gewand einer Entrepreneurship Education sollte aber nicht nur aktionsorientierte Methoden, wie bspw. Rollenspiele, Fallstudien, Projekte, Planspiele und Simulationen berücksichtigen, sondern vielmehr auch ein selbstgesteuertes Lernen in realen Kontexten ermöglichen.

"entrepreneurship key competence [...] are difficult to teach through traditional teaching and learning practices in which the learner tends to be a more or less passive recipient. They require active, learner-centred pedagogies and learning activities that use practical learning opportunities from the real world."

(Europäische Kommission 2011, S. 2 f.)

Reale Kontexte im Unterricht erweisen sich vor dem Hintergrund insofern als relevant, als sich entrepreneuriale (Schlüssel-)Qualifikationen, wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität nicht rein theoretisch erlernen lassen. Abgesehen davon profitiert auch die Vermittlung von Fachwissen von einem Unterricht, der sich durch Authentizität, Situiertheit, Multiperspektivität und interessante Kontexte auszeichnet.

Mit dem Ziel, Lobbyismus in Schulen zu unterbinden, sollte allerdings der Einfluss von wirtschaftlichen Akteuren und deren Interessen im Unterricht unberücksichtigt bleiben. Nach dem Verständnis des entrepreneurialen Konzepts besitzen diese ihren Platz in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Damit schulisches Lernen nicht von den Anforderungen der realen Welt losgelöst ist, sollten Lehrkräfte jedoch dafür Sorge tragen, dass SuS einen Zugang zu außerschulischen Bildungseinrichtungen erhalten. Mit der Überführung von SuS in Lernprozesse der außerschulischen Bildungseinrichtungen finden Anforderungen zur Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz einen Zugang zu SuS an allgemeinbildenden Schulen. Die wirtschaftlichen Akteure vermitteln SuS Erkenntnisse über reale Bedingungen ihrer Umwelt und lassen sie an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben, ohne sie gleich die ganze Härte einer dynamischen Umgebung spüren zu lassen.

Wie Pisa- und TIMSS-Studien belegen, besteht im Lösen komplexer (Alltags-)Probleme und dem flexiblen Anwenden von Modellen und Verfahren ein Mangel seitens der SuS (vgl. Weigert 1997 zit. n. Hartong 2012, S. 152). Die Einbindung von SuS in Lernprozesse und Erfahrungswelten der außerschulischen Bildungseinrichtung als Teil der allgemeinen Bildung könnte SuS dazu befähigen, ihr Leben individuell zu gestalten und mit wertvollen Beiträgen am Gesellschaftsleben teilzuhaben. Den unter realen Kontexten erworbenen Kompetenzen des Schulunterrichts kommt so eine reale Anwendung zu, die SuS praktische Erfahrungen in einer realistischen Lernumgebung ermöglicht. Oder anders formuliert: Reale Bezüge für den Lehrstoff erweisen sich als Lehrstoff für den realen Bezug.

Die realen Kontexte des Unterrichts sind für SuS auf diese Weise nicht nur begreifbar, sondern auch erlebbar und eröffnen einen Entfaltungsspielraum im Sinne eines entdeckenden Lernens. Stellt das Wissen und die Erfahrung, welche(s) SuS innerhalb und außerhalb der Institution Schule erworben haben, bislang nur fragmentarische Splitter eines Kompetenzrasters dar, können diese im Rahmen des entrepreneurialen Konzepts in einen Zusammenhang gebracht werden und SuS einen Sinn vermitteln. Der Kompetenzerwerb aus beiden voneinander entkoppelten Bildungseinrichtungen lässt SuS eine Gesamtqualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen zuteilwerden, die einerseits zur Alltags- und Lebensgestaltung befähigt und andererseits dem Anforderungscharakter der Arbeitswelt gerecht wird.

- **Zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten**

Im Rahmen der Entwicklung von Schule hin zu einer flexiblen Lernorganisation, die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen Akteuren die Errichtung einer geeigneten Lernumgebung (Stichwort: kreatives Feld) ermöglicht, sollte jedoch ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, um Antworten auf lebenspraktische Fragen in Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung finden und reflektieren zu können. Das betrifft sowohl die Vermittlung eines unternehmerischen Denkens und Handelns in der Schule als auch die Vermittlung von Inhalten in außerschulischen Bildungseinrichtungen.

Werden in Deutschland entrepreneurorientierte Themen in der Sekundarstufe I noch als fächerübergreifende Zielsetzung und in der Sekundarstufe II als Unterbegriff des Wahlfachs „Wirtschaft“ behandelt (vgl. Bourgeois 2012, S. 48), sollte Entrepreneurship

Education, wie bereits in den meisten Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 66 f.), als Querschnittsthema thematisiert werden. Für den Schulunterricht bedeutet die Einbindung dieses Querschnittsthemas, dass in den Aufgabenbereich von Lehrkräften neben der Sicherung von verbindlichen Kenntnis- und Wissensbeständen der Fachwissenschaft auch die Herausbildung eines unternehmerischen Denkens und Handelns tritt. In den Rahmenlehrplan aller Unterrichtsfächer sollte folglich Entrepreneurship Education als Querschnittsthema mit einem ausreichenden Zeitkontingent berücksichtigt werden, um den Erwerb von Kompetenzen zur selbstständigen Gestaltung von gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeiten für Wissenschaft, Gesellschaft und Lebensumfeld, kurz Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen, gewährleisten zu können.

Mit der Überführung der SuS in den Lernprozess einer außerschulischen Bildungseinrichtung sollten Curricula auch wirtschaftlichen Akteuren ein entsprechendes Zeitkontingent zur Verfügung stellen, um SuS umfassend auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass dieses Zeitkontingent im Konsens mit der Wirtschaft vereinbart und beschlossen ist, damit wirtschaftliche Akteure ihre Interessen ausreichend berücksichtigt bzw. nicht vernachlässigt sehen. Andernfalls werden wirtschaftliche Akteure erneut versuchen, sich in den Unterricht zu drängen und diesen als Projektionsfläche für ihre Interessen zu nutzen. Um dieser Tendenz entgegen zu wirken, sollten im Gespräch mit der Wirtschaft vorbeugend mögliche Konsequenzen für Akteure erwogen werden, die sich nicht an die strikte Trennung von Unterricht und wirtschaftlichen Interessen halten.

Die Zuweisung von Zeitkontingenten für eine Entrepreneurship Education, unabhängig ob im innerschulischen oder außerschulischen Bereich, dürfte grundsätzlich für Unruhen in der Bildungspolitik sorgen. Der Hintergrund dafür liegt darin, dass schulische Curricula über einen begrenzten Zeitrahmen verfügen, um SuS Wissen, Fähig- und Fertigkeiten unterschiedlicher Fächer zu vermitteln. Die Einführung einer Entrepreneurship Education bedeutet folglich eine Zuweisung von Zeitkontingenten zulasten bestehender Fächer. Bestätigt wird diese Annahme durch Braukmann und Bartsch, die davon ausgehen, dass mit der Einführung von Entrepreneurship Education „stets die mit hoher normativer Kraft des Faktischen versehene Frage gestellt wird, welches bislang verankerte Fach weichen bzw. nicht mehr gelehrt werden soll“ (Braukmann & Bartsch 2014, S. 4).

Mit einer gewissen Vernunft sollte auf diese von Braukmann und Bartsch aufgeworfene Frage eingegangen werden, um eine Einigung innerhalb der Bildungspolitik erzielen zu können. Neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten wären Lehrkräfte folglich angehalten, die Herausbildung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen zu fördern, um SuS für ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Nach der Auffassung von Ladenthin könnten Lehrkräfte auf diese Weise zur Erfüllung der Erwartungen an eine gute Schule beitragen: „Die gute Schule verspricht nicht, als wüsste sie, was die Kinder in Zukunft erwartet - und bereitet sie auf diese angeblich bekannte Zukunft vor. Vielmehr befähigt sie ihre Schüler, diese Zukunft selbst gestalten zu können“ (Ladenthin 2002, S. 17).

Lipski bezeichnet die Ausbildung dieser organisatorischen Kompetenz sogar als primäres Ziel von Schule und betont damit ihre ausgesprochen hohe Relevanz gegenüber einer Vermittlung von Fachwissen (vgl. Lipski 2004, S. 271). Folglich sollte SuS die Möglichkeit eingeräumt werden, sich für ihre eigenen Rollen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben entscheiden zu können. Die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Leben gestalten zu können, darf allerdings nicht der Vermittlung von Kenntnissen aus Fachwissenschaften weichen. Erst die Übereinkunft der Bildungspolitik hinsichtlich einer zeitlichen Berücksichtigung von Entrepreneurship Education im Lehrplan ermöglicht, dass Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen als wesentliche Voraussetzung zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen berücksichtigt werden und Lehrkräfte eine Vermittlung unternehmerischen Denkens und Handelns ohne direkten Einfluss von Lobbyisten realisieren können.

- **Inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten**

Darüber hinaus sollte der Lehrplan einen curricularen Freiraum für Lehrkräfte zur inhaltlichen Ausgestaltung einer Entrepreneurship Education gewährleisten. Diese formelle Legitimation von Lehrkräften ermöglicht die Gestaltung eines Entfaltungsraums, in dem SuS ihren Interessen und Fragen nachgehen können. Im Unterricht stehen Lehrkräften somit neben der bereits angesprochenen zeitlichen auch inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, um Situationen und Anlässe sowie Anregungen und Impulse zu arrangieren, die SuS zu Kreativität, eigenverantwortlichem Engagement und kritischer Reflexion anregen.

Die inhaltliche Flexibilität des Curriculums bildet sozusagen die Voraussetzung für einen Entfaltungsraum, in dem SuS als kreative Wesen schöpferisch mit ihrem Leben umgehen können. Statt vornehmlich nach dem Lehrplan zu unterrichten und blind einem Bildungsplan zu folgen, sollten Lehrkräfte den Interessen und Bedürfnissen der SuS ausreichend Raum bieten und sich thematisch und inhaltlich an den individuellen Lebenssituationen und Lebensplänen der SuS orientieren. Praktisch wirkt sich dieser Paradigmenwechsel in der Weise aus, dass SuS nicht mehr die Unterrichtsinhalte im Stundentakt zum Lernen bereitgestellt werden, sondern sich das inhaltliche Lernangebot nach dem Bedarf der SuS richtet.

Auf dieser Grundlage muss die Empfehlung von Armbrust als sinnvoll erachtet werden, wonach Lehrkräfte zu „Bildungsräumen“ einladen sollten statt „Ergebnishürden“ zu formulieren, die kein SuS mehr nehmen möchte. In diesen Entfaltungsräumen können SuS selbst bestimmen, wie, wann und was sie lernen (vgl. Armbrust 2011, S. 82). Mit einem Beispiel unterstreicht Armbrust die Bedeutung einer Bildung als bewusste Form der Selbstbildung, in der SuS Verantwortung für Lernprozesse übernehmen: „Ich bewundere meine Kinder dafür, wie sie versuchen, die gestellten Herausforderungen zu bewältigen. Ich denke z.B. an meinen Sohn, den ganz andere Dinge als die Lerninhalte der Schule bewegen und der stundenlang zu Hause sitzt, mit Freunden Musik produziert und dabei ganz eigenständig arbeitet. Längst hat er herausgefunden, wie er zu dem Wissen kommt, das er braucht, um mit seinen selbst gestellten Aufgaben weiterzukommen“ (Armbrust 2011, S. 82).

Das Beispiel verdeutlicht, dass Kompetenzerwerb vor allem dann stattfindet, wenn SuS den Lerngegenstand als relevant erachten und sich selbstgesteuert mit ihm auseinandersetzen. Geleitet durch ein intrinsisches Bestreben sind SuS bestrebt, den Sinn des Lerninhalts zu begreifen, sei es, um ihn eigenständig zu entdecken („Konstruktion von Erfahrungen“), um verstehend den Sinn nachzubilden, den das soziale Umfeld dem Lerninhalt beimisst („Rekonstruktion und Übernahme von Fremderfahrung“) oder um Wissen und Haltung als Reaktion auf Sachverhalte oder Menschen zu verändern („Dekonstruktion eigener Erfahrungen“) (vgl. Armbrust 2011, S. 82 ff.). Lehrkräfte sollten sich durch die Gestaltung von Entfaltungsräumen diese Motivation von SuS zu Nutze machen und SuS zu einem aktiven, selbstorganisierten Prozess anleiten, der gemäß Armbrust im Vergleich zu verwaltungstechnisch vorgeschriebenen Lernaufgaben ein Vielfaches davon leisten kann (vgl. Armbrust 2011, S. 82).

- **Unterstützungsleistungen durch die Schulleitung**

Im Zusammenhang mit der Aneignung zunehmender Gestaltungsmöglichkeiten für eine Entrepreneurship Education sind Lehrkräfte auf die Unterstützung der Schulleitung angewiesen, um diese im Unterricht umsetzen zu können. Zum Beispiel sollte die Schulleitung eine flexiblere Zeitplanung für den Unterricht und dessen Vorbereitung ermöglichen, damit Lehrkräften die Einbindung des entrepreneurialen Konzepts einschließlich der Absprache mit außerschulischen Bildungseinrichtungen und den pädagogischen Austausch mit Kollegen realisieren können. Die Schulleitung spielt folglich eine nicht zu vernachlässigende Rolle, um den Aufbau eines entrepreneurialen Konzepts und dessen Ziele zu verwirklichen. Eine Vielzahl weiterer Unterstützungsmaßnahmen der Schulleitung lässt sich in analoger Art und Weise aus den Handlungsempfehlungen der Marko-Ebene herleiten, sodass sich diese Arbeit aus Gründen des Umfangs ihrer selbst auf dieses markante Beispiel beschränkt.

- **Überführung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen in die Erfahrungswelt**

Aufbauend auf dem Verständnis des dreistufigen Lernprozesses sollten Lehrkräfte die SuS neben einem selbstgesteuerten Lernen auch zu einer Entwicklung von entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen anleiten. Wie das Kapitel 4.1.3. ausführlich beschrieben hat, lässt sich über die Förderung von Persönlichkeitseigenschaften, wie bspw. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität eine Kompetenz unternehmerischen Denkens und Handelns herausbilden.

Mit dem Überführen der Kompetenz unternehmerischen Denkens und Handelns in den außerschulischen Bereich kann diese in strukturierte, themenbezogene Erlebnis- und Erfahrungsangebote überführt werden und Anwendung in lebensnahen Aufgaben finden. Die Lehrkräfte sollten SuS die Möglichkeit geben, durch „weitgehend selbstgesteuertes Lernen theoretisches Wissen im Zusammenhang mit praktischen Problemstellungen und Handlungsvollzügen aufzubauen“ (Kaiser & Kaminski 1999, S. 86). Die im Unterricht erworbenen Kompetenzen können so in ein gezieltes Handeln im praktischen Kontext überführt werden und die Persönlichkeit eines jeden Schülers um eine bleibende Erfahrung aus der Praxis erweitern.

6.6. Einschätzung zur Realisierbarkeit des entrepreneurialen Konzepts

Im Fokus dieser Arbeit steht die Entwicklung von Alltags- und Lebensgestaltungskompetenzen, die als Teil von Allgemeinbildung SuS zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen befähigen sollen.

Um SuS Antworten auf lebenspraktische Fragen geben zu können, sah sich die Arbeit zunächst mit dem Problem konfrontiert, dass Lehr-Lern-Prozesse nicht losgelöst von den Anforderungen der realen Welt sein dürfen. Wie die Arbeit im weiteren Verlauf deutlich gemacht hat, wird eine Einbindung von realen Akteuren in den Schulunterricht aufgrund häufig zu beobachtender lobbyistischer Bestrebungen allerdings äußerst kontrovers diskutiert.

Aufgrund dieses Dilemmas hat es sich die vorliegende Arbeit zur Aufgabe gemacht, ein Konzept zu entwickeln, das einerseits Lehr-Lern-Prozesse in reale Kontexte mit der Außenwelt einbindet und andererseits einen lobbyfreien Schulunterricht gewährleistet. Diesem sogenannten entrepreneurialen Konzept liegt ein Kooperationsverfahren von Schule und Wirtschaft zugrunde, das Kompetenzen aus schulischen Lehr-Lern-Prozessen in eine außerschulische Bildungseinrichtung überführt. Dort werden diese Kompetenzen durch praktische Anwendung um Kompetenzen erweitert, die von wirtschaftlichen Akteuren für den Arbeitsvollzug als relevant angesehen werden. Aus der Kombination von Kompetenzen aus Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung resultiert eine Gesamtqualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen.

Zur Bewertung der Wirkungskraft des entrepreneurialen Konzepts bedarf es umfangreicher empirischer Untersuchungen. Da die vorliegende Arbeit sich weitgehend mit der Entwicklung dieses Konzepts und den zugrunde liegenden didaktischen sowie pädagogischen Überlegungen befasst, würde eine Durchführung und Beschreibung von Ergebnissen einer solchen Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch soll im Folgenden eine kurze Einschätzung hinsichtlich der Realisierbarkeit des entrepreneurialen Konzepts gegeben werden.

Hierbei nimmt die vorliegende Arbeit Bezug auf Entwicklungen zentraler Einrichtungen der Universität Kassel. Wie für tertiäre Bildungseinrichtungen üblich, verfügen Hochschulen und Universitäten in der Entrepreneurship Education über einen Entwicklungs-

vorsprung gegenüber Bildungseinrichtungen aus dem Primar- und Sekundarbereich. Zudem dürften der Universität Kassel durch die Verleihung des Prädikats „Gründerhochschule“ und der damit verbundenen Fördermittel aus dem EXIST-Förderprogramm des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie weitere Entwicklungsimpulse eröffnet werden. Umfangreiche Recherchen bestätigen dies und lassen erkennen, dass die Universität Kassel mit der Ausgestaltung der in *Abb. 24* dargestellten Institutionsstruktur als ein Pionier der Erforschung und Umsetzung der Entrepreneurship Education in der Hochschullandschaft hervorgeht.

Diese Institutionsstruktur zeichnet sich durch einen Aufbau in zwei eigenständigen Transfereinrichtungen aus: Science Park GmbH und Forschungs- und Lehrzentrum für unternehmerisches Denken und Handeln (Fludh), denen als zentralen Einrichtungen der Universität Kassel die Aufgabengebiete „UNIKAT Startup School“ und „UNIKAT Education“ zugeordnet sind (vgl. Universität Kassel 2015a, o. S.).

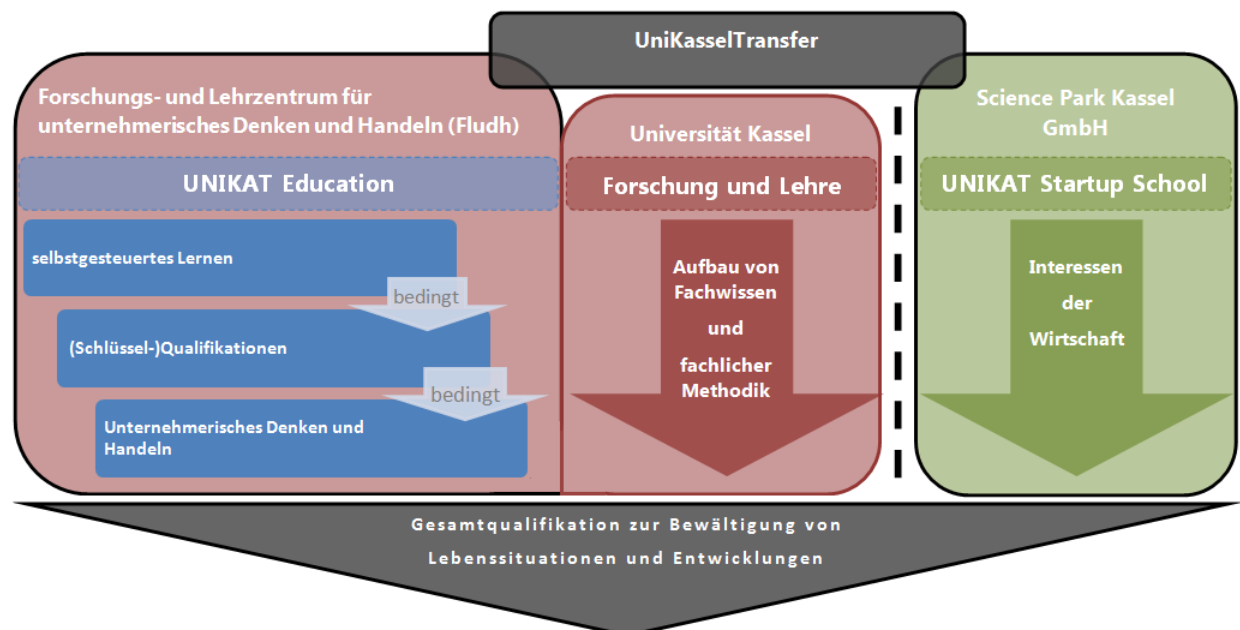


Abb. 24: Institutioneller Aufbau und Aufgabengebiete von Transfereinrichtungen an der Universität Kassel

Quelle: Eigene Darstellung

Die zum Wintersemester 2014/15 eingerichtete UNIKAT Startup School verfügt über ein umfassendes Workshop-Angebot, das Studierenden über ein Netzwerk von wirtschaftlichen Akteuren ein praktisches Wissen zu verschiedenen Themen der Entrepreneurship Education bereitstellt. Den Schwerpunkt dieser Workshops bilden die praktische Anwendbarkeit und die Ausbildung wirtschaftlicher Subjekte mit gründungsrelevanter Kompetenz.

Im Gegenzug zu dieser wirtschaftsorientierten Perspektive fördert das im März 2014 gegründete Fludh unter der Marke „UNIKAT Education“ die persönlichkeitsbildende Perspektive (vgl. Universität Kassel 2015b, o. S.). Das Ziel besteht darin, über die Förderung von Kreativität, Eigeninitiative, Planung und Zielsetzung Kompetenzen für die gesellschaftliche Teilnahme herauszubilden (vgl. Universität Kassel 2015b, o. S.). Des Weiteren sollen Studierende zu einem Umgang mit Chancen und Risiken befähigt werden, um Innovationsprozesse verantwortlich und erfolgreich zu gestalten. Hierzu werden Bereitschaften für die Verantwortungsübernahme in Innovationsprozessen sowie die Kompetenz deren erfolgreicher Durchführung in einer Organisation (Intrapreneurship) oder im Rahmen einer selbstständigen Existenz (Entrepreneurship) gestärkt (vgl. Universität Kassel 2015b, o. S.).

Ein weiterer Unterschied zwischen beiden Transfereinrichtungen liegt darin, dass UNIKAT Education durch die hochschulweite Integration unternehmerischen Denkens und Handelns eine Persönlichkeitsförderung in Lehre und Forschung anstrebt. Die UNIKAT Startup School pflegt zur Gewährleistung einer praktischen Anwendbarkeit hingegen einen engen Kontakt zur Wirtschaft und sieht aufgrund des Neutralitätsgebots von einer Einbindung der Workshops in Lehre und Forschung ab.

Am Beispiel des institutionellen Aufbaus von Transfereinrichtungen der Universität Kassel wird deutlich, dass das entrepreneuriale Konzept mit zwei eigenständigen Einrichtungen nicht nur vorstellbar, sondern auch umsetzbar ist, um einerseits eine Herausbildung kritisch-reflexiver Subjekte und andererseits authentische, praktische Erfahrungen in realistischen Lernumgebung zu ermöglichen.

Eine derartige Ausgestaltung strategischer Allianz zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen dürfte zu übereinstimmenden Ergebnissen führen. Analog zum Aufgabengebiet des Fludh käme der Schule die Vermittlung von Fachkompetenz sowie die Herausbildung kritisch-reflexiver Subjekte (UNIKAT Education) zu, während die Aufgabe, über die praktische Anwendung reale Bezüge zur Außenwelt herzustellen (UNIKAT Startup School) als Zuständigkeitsbereich der Science Park GmbH in die außerschulische Bildungseinrichtung übergehen würde²⁶.

²⁶ Vgl. hierzu *Abb. 19 und Abb. 24*

7. Resümee und Ausblick

Auf unterschiedlichen Ebenen werden Entwicklungen angeleitet, die eine Integration des Bildungssystems in ökonomische Beziehungsgeflechte verstärken (vgl. Müller 2009, S. 100). Laut Liebel drängt insbesondere die Knappheit an finanziellen Mitteln die Bildungspolitik zu diesen ökonomisch geprägten Reformen, Programmen und Maßnahmen, um dem „Mangel an anwendungsfähigem Wissen“ (Liebel 2008, S. 190) nachzukommen (vgl. Liebel 2008, S. 180). Kritische Stimmen sehen hierdurch allerdings die Neutralität von Lerninhalten gefährdet (vgl. Liebel 2008, S. 189), da wirtschaftliche Interessen in den Unterricht transportiert, SuS psychisch-kognitiv zu unternehmerischen Subjekten zugerichtet sowie der schulische Bildungsauftrag den Interessen der Ökonomie unterworfen werden (vgl. Fleischer 2013, S. 204). Unter Vernachlässigung der normativen Perspektive verdrängt diese Entrepreneurship Education im engeren Sinn, dass sich „unter dem Deckmantel von Kooperationen und Mäzenatentum der Einfluss von Unternehmen auf die Gestaltung und die Inhalte von Unterricht vergrößert“ (Fleischer 2013, S. 216). Statt der Stärkung des lernenden Subjekts und dessen Begabungen (vgl. Fleischer 2013, S. 236) stehen vielmehr die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten und Kompetenzen im Zentrum bildungspolitischer Überlegungen, um als vorrangiges Ziel die Anzahl an Unternehmensgründungen zu steigern und das sich daraus ergebene volkswirtschaftliche Wachstum zu fördern (vgl. Fleischer 2013, S. 215).

Diese einseitige Betrachtung hat zu einer Verschmälerung des Verständnisses von einer Entrepreneurship Education geführt, die sich stark auf wirtschaftliche Interessen bezieht und pädagogische sowie didaktische Gesichtspunkte vernachlässigt (vgl. BA 2006, S. 7). Das von Aff und Lindner entwickelte und durch Mündigkeit geprägte Konzept unternehmerischen Denkens und Handelns berücksichtigt hingegen auch personale sowie gesellschaftliche Kategorien und kann daher als Möglichkeit einer umfassenden Bildung verstanden werden (vgl. Bank, Lang & Neubert 2010, S. 16). Aufbauend auf diesem Verständnis einer Entrepreneurship Education im weiteren Sinn nimmt sich das Konzept einerseits einer Dimension an, die auf das Handeln einer Person in zivilgesellschaftlichen Kontexten hin orientiert ist und berücksichtigt andererseits ein im Unterricht vermitteltes Unternehmertum, das auf unternehmerische Qualifikationen im engeren Sinn abgestellt ist.

Trotz des umfassenden Bildungsansatzes kann das Konzept unternehmerischen Denkens und Handelns von Aff und Lindner aufgrund eines Mangels an Neutralität seitens der Wirtschaft und der daraus resultierenden unzureichenden Öffnung der Schulen gegenüber wirtschaftlichen Akteuren nicht den erwünschten Erfolg erzielen. Wie die Arbeit darlegt, führen die genannten Schwächen des Konzepts zu verhärteten Fronten auf beiden Seiten, die sich letztlich darin äußern, dass wirtschaftliche Akteure ihre Interessen nicht ausreichend berücksichtigt sehen und folglich an ihrem Einfluss im Unterricht festhalten. Im Ringen um Machteinfluss und dem daraus resultierenden Mangel an Neutralität schließt sich der Teufelskreis von Schule und Wirtschaft und begründet ein Verfahren nach dem Ansatz einer Steady-State-Opportunity (vgl. Abb. 25).

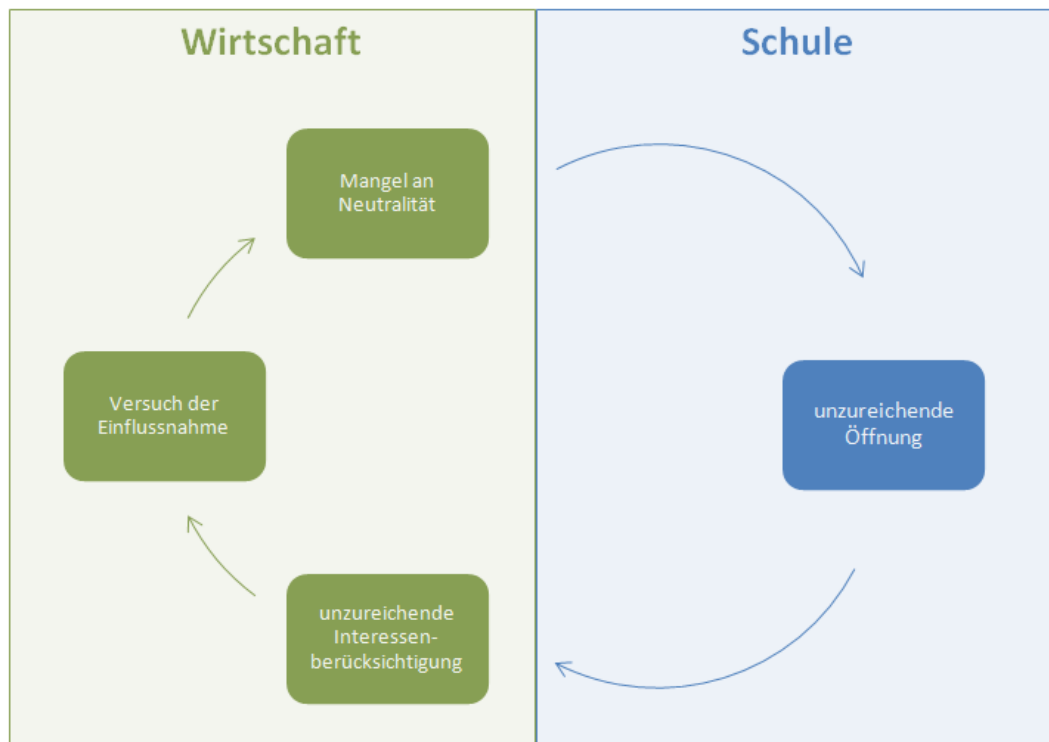


Abb. 25: Teufelskreislauf einer Steady-State-Opportunity

Quelle: Eigene Darstellung

Wie Žibėnienė und Virbalienė betonen, gibt es bisweilen noch kein einheitliches Konzept von Entrepreneurship Education, in dem Lehrkräfte und wirtschaftliche Akteure in der Lage wären, sich auf den Begriff von Entrepreneurship Education und dessen Entwicklung zu einigen (vgl. Žibėnienė & Virbalienė 2014, S. 507). Das Verlangen nach einem solchen Konzept, welches eine effektive und effiziente Umsetzung einer Entrepreneurship Education im Zusammenspiel mit Schule und Wirtschaft ermöglicht, ist allerdings groß: "The code will hopefully be found for how to unlock the door to the classroom, leading to

teachers widely adopting effective and efficient entrepreneurial education pedagogy" (Lackéus 2015, S. 34).

Die nachhaltige Entwicklung einer Entrepreneurship Education setzt ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Schule und Wirtschaft voraus, das sich in einer Win-Win-Konstellation abzeichnet und über eine simultane Interessenberücksichtigung von Schule und Wirtschaft ein bislang nicht genutztes synergetisches Potenzial mobilisiert (vgl. Braukmann & Bartsch 2014, S. 5). Aufbauend auf diesem Verständnis entwickelte die vorliegende Arbeit ein entrepreneuriales Konzept, das im innerschulischen Bereich über die Vermittlung von Fachwissen sowie unternehmerischen Denkens und Handelns die bildungspolitischen Ziele einbindet und im außerschulischen Bereich über reale Bezüge die wirtschaftlichen Ziele berücksichtigt. Dem entrepreneurialen Konzept gelingt es auf diese Weise einerseits relevante Interessenvertreter aus Wirtschaft und Gesellschaft einzubeziehen, die gemäß der Europäischen Kommission ein Schlüsselement für die Stimulation von Innovationen in und durch Bildung darstellen (vg. Europäische Kommission 2015, S. 56). Andererseits verschafft diese Konzeptausgestaltung Lehrkräften Zugang zu einem Unterrichtssetting, das die effektive und effiziente Umsetzung von Bildungszielen im Rahmen einer Entrepreneurship Education ermöglicht. Die Aufteilung in inner- und außerschulische Wirkungsräume unterbricht schließlich den Teufelskreislauf und beendet den Wettstreit um Machtansprüche von Schule und Wirtschaft im Bildungsbereich. Mit anderen Worten trägt Schule zusammen mit den Qualifikationsbeiträgen der Fachwissenschaften zu einer „Gesamtqualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und Entwicklungen“ (Steinmann 1997, S. 16 f.) bei.

Auf diese Weise kann die Entrepreneurship Education, wie von der Europäischen Kommission gefordert, einen Beitrag dazu leisten, die Zukunftsfähigkeit der jungen Generation zu sichern: „The value of entrepreneurial teaching should be promoted as a vehicle for developing the entrepreneurial key competences that is essential to the future well being of our young people“ (Europäische Kommission 2011, S. 56). Trotz der vielversprechenden Wirkungen und Zukunftsorientierung darf Entrepreneurship Education als pädagogischer Ansatz nicht unterschätzt werden, auch oder gerade weil sie sich in der schulischen Bildung noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindet (vgl. Lackéus 2015, S. 35; Fleischer 2013, S. 216). Mit Blick auf die Entwicklungen anderer EU-Mitgliedsstaaten hat die Arbeit gezeigt, dass die bisherige Zurückhaltung Deutschlands hinsichtlich der Verankerung einer Entrepreneurship Education als die richtige Entscheidung betrachtet werden kann. Wie die Bewertung aktueller Studien der

Europäischen Kommission deutlich gemacht hat, besitzen die eingeleiteten Reformen, Programme und Maßnahmen in einem Viertel der EU-Mitgliedstaaten eine wirtschaftsorientierte Ausprägung von Entrepreneurship Education (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 66). Das deutsche Bildungssystem kann im Rahmen der angestrebten Implementierung einer Entrepreneurship Education aus diesen Erfahrungen der EU-Mitgliedsstaaten lernen und mithilfe des in dieser Arbeit beschriebenen entrepreneurialen Konzepts den bildungs-politischen Zielen mehr Beachtung schenken. Als „bildungspolitische Entscheidung, normative Forderung und gesellschaftliches Leitbild“ (Fleischer 2013, S. 216) kommt der Entrepreneurship Education somit eine große Wertschätzung zu, die in der Vergangenheit aufgrund der begrifflichen Diversität und Komplexität zu Missverständnissen unter den verschiedenen Akteuren geführt hat.

Die bisher als positiv zu bewertende Zurückhaltung Deutschlands gegenüber der Implementierung einer Entrepreneurship Education darf allerdings nicht den Eindruck erwecken, dass eine solche Haltung in Zukunft als die richtige Strategie erachtet werden kann. Es bedarf stattdessen viel Engagement, um eine wirksame und qualitativ hochwertige Umsetzung von entrepreneurialen Maßnahmen im Bildungssystem erreichen zu können (vgl. Europäische Kommission 2015, S. 68; Lackéus 2015, S. 35). Wie Lackéus betont, ist der Weg zur Erreichung eines solch ehrgeizigen Zieles noch lang, kurvenreich und riskant (vgl. Lackéus 2015, S. 35).

Mit der Erstellung eines entrepreneurialen Konzepts hat diese Arbeit sich zum Ziel gesetzt, engagierte Akteure auf diesem Weg zu unterstützen. Bei der Bearbeitung dieser Thematik wurde Wert darauf gelegt, dass nicht einseitig von einer pädagogischen oder ökonomischen Seite her argumentiert wird, sondern beide Perspektiven integriert werden. Diese Arbeit erbringt damit eine umfassende Integrationsleistung, die eine vielseitige praktische Relevanz ausstrahlt und von hoher Aktualität geprägt ist. In der Konstruktion einer Win-Win-Konstellation erschließt das entrepreneuriale Konzept hinsichtlich der Kooperation von Schule und Wirtschaft ein Neuland, das womöglich erst noch in den nächsten Jahrzehnten seine entscheidende Tragweite entfalten wird, um zukünftige Generationen als kritische und mündige Menschen auszubilden.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe und Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst und die den benutzten Quellen wörtlich, inhaltlich oder sinngemäß entnommenen Stellen aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften als solche kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und/oder Prüfungsleistung eingereicht.

Benjamin Hartmann

Literaturverzeichnis

- Aff, J. & Fortmüller, R. (2007). Im Fokus: Entrepreneurship-Erziehung. *WissenPlus*, 06/07(1), S. I–VIII.
- Aff, J., Fortmüller, R., Kaiser, F.-J. & Kurmeleva, A. (2012). Entwicklung und Implementierung nachhaltig wirksamer Strukturen zur Entrepreneurship-Erziehung in der Russischen Föderation (RF) und Tadschikistan (TD) - EINSEE. In T. Retzmann (Hrsg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung Wochenschau Wissenschaft: Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 183–196). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Aff, J. & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship Education zwischen "small und big ideas" – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Innovationen in der Berufsbildung. Bd. 5: Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs* (S. 83–137). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerl.
- Anderseck, K. (2001). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Idee der Selbständigkeit. In K. Anderseck & K. Walterscheid (Hrsg.), *Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen*. Diskussionsbeiträge Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Nr. 304 (S. 57–64). Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Armbrust, J. (2011). *Jugendliche begleiten. Was Pädagogen wissen sollten* (1. Aufl.). s.l.: Vandenhoeck Ruprecht.
- Avenarius, H. (1994). Wieviel Eigengestaltung erlaubt das Grundgesetz, wie viel Einheitlichkeit verlangt es? In A. Schade (Hrsg.), *DGBV-Jahrestagungen. Bd. 14: Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen vom 12. bis 14. November 1993 in Bingen am Rhein* (S. 29–41). Frankfurt am Main: DGBV.
- Bandura, A. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory: Social foundations of thought and action a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bank, V., Lang, R. & Neubert, A. (2010). Unternehmensgründung und Jungunternehmertum. Institutionalisierte Mythos sozialer Praxis? In R. Lang & A. Neubert (Hrsg.), *Gründerbezogene Entwicklungsprobleme junger Firmen in Sachsen und Tschechien* (S. 11–22). Mering: Hampf.
- Barz, H. (2010). Bildung und Ökonomisierungskritik - Die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 15–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barz, H. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerischer Landtag (2013). *Beschluss des Bayerischen Landtags - Drucksache 16/17387. „Alltagskompetenz und Lebensökonomie“ als verpflichtender Unterrichtsgegenstand*. Zugriff: 15. Oktober 2015. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Folgedrucksachen/0000012000/0000012474.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBKWK) (2013). *Alltagskompetenzen und Lebensökonomie: Unterrichtsgegenstand wird weiterentwickelt*. Zugriff: 17. September 2015. <http://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1927/alltagskompetenzen-und-lebensoekonomie-unterrichtsgegenstand-wird-weiterentwickelt.html>

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBKWK) (2014a). *Handreichung „Alltagskompetenz und Lebensökonomie“. Vermittlung von Alltagskompetenzen im Unterricht*. Zugriff: 19. Dezember 2015. https://www.realschulebayern.de/fileadmin/brn/schulleitung/kms/archiv_2014-15/141125b.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBKWK) (2014b). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für bayrische Grundschulen*. Zugriff: 17. September 2015. http://www.km.bayern.de/download/9528_lehrplanplus_grundschule.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBKWK) (2014c). *LehrplanPlus Wirtschaftsschulen. Lehrplan für die bayerische Wirtschaftsschulen*. Zugriff: 17. September 2015. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Wirtschaftsschule%20-%20August%202014.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBKWK) (2015). *Alltagskompetenz und Lebensökonomie. Gesundheit – Ernährung – Haushaltsführung – Selbstbestimmtes Verbraucherverhalten – Umweltverhalten*. Zugriff: 17. September 2015. http://www.isb.bayern.de/download/16464/alltagskompetenz_internet.pdf
- Bayerischer Bauernverband (BBV) (2013). *Ich bin meine Zukunft – Alltagskompetenz muss Schule machen! Die Landfrauen fordern Alltags- und Lebenskompetenz als Unterrichtsfach an allen Schulen*. Unterschriftenaktion. Zugriff: 15. Oktober 2015. <http://www.bayerischerbauernverband.de/alltagskompetenz?layout=print>
- Berger, J. (2015). *Der Kampf um die Indoktrination unserer Kinder mit neoliberalen Gedanken nimmt an Fahrt auf*. Zugriff: 25. Dezember 2015. <http://www.nachdenkenseiten.de/?p=28106&output=pdf>
- Bijedić, T. (2013). *Flensburger Schriften zu Unternehmertum und Mittelstand. Bd. 4: Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische Analyse für die Sekundarstufe II*. Zugl.: Flensburg, Univ., Diss., 2012 (1. Aufl.). München [u.a.]: Hampp.
- Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw) (2004). *"Kooperationsknigge". Bausteine erfolgreicher Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft. Brücken bauen*. Zugriff: 20. September 2015. <http://www.awt-bayern.de/userfiles/Feldkirchen/Feldkirchen2004/Workshops/Kooperationsknigge.pdf>
- Bohlinger, S. (2012). Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 41(4), S. 16–19.
- Bourgeois, A. (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes*. Brüssel: Education Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA P9 Eurydice and Policy Support.
- Brämer, R. (2012). *Wild oder gepflegt? Das jugendliche Naturbild steckt voller Widersprüche*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Wildnis der Jugendorganisation Bund Naturschutz am 10. November 2012. Zugriff: 12. November 2015. <http://www.jbn.de/fileadmin/download/2013/Widerspr%C3%BCchliches%20Naturbild%20BUNDkzkz.pptx>
- Braukmann, U. & Bartsch, D. (2013). *Wuppertaler Manifest zur Förderung der Youth Entrepreneurship Education*. Zugriff: 8. September 2015. http://www.brauk.uni-wuppertal.de/fileadmin/braukmann/Manifest_YEE.pdf
- Braukmann, U. & Bartsch, D. (2014). Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 68(147), S. 3–6.

- Braun, D. (2007). *Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Braun, D. (2015). *Warum Kreativitätsförderung für die Begleitung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit unverzichtbar ist*. Zugriff: 5. Dezember 2015. <http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/zukuenftige-tagesmuetter-tagesvaeter/aus-der-praxis/musik-kreativitaet/kreativitaet-und-bildung/>
- Bundesagentur für Arbeit (2006). *Schule und Betriebe als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife*. Ein Gemeinschaftsprojekt im Rahmen des Ausbildungspakts. Zugriff: 12. September 2015. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Handlungsleitfaden-Staerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014*. Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Zugriff: 12. September 2015. http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk5/~edisp/l6019022dstbai392003.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI392006
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Bildung im Schulalter. PISA - Programme for International Student Assessment*. Zugriff: 07. Januar 2016. <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html>
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010). *Unternehmergeist in die Schulen?! Mittelstandspolitik, Existenzgründungen, Dienstleistungen*. Ergebnisse aus der INMIT-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Zugriff: 20. Januar 2016. http://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Informationsmaterial/Ergebnisse_INMIT-Studie.pdf
- Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) und Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2015). *Initiative für ein Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe I*. Zugriff: 01. Oktober 2015. [http://www.agv-bw.de/SWM/medien.nsf/gfx/9AC3DC4CBED420B4C1257DF5003CDB33/\\$file/Initiative%20Fach%20Wirtschaft_2015.pdf](http://www.agv-bw.de/SWM/medien.nsf/gfx/9AC3DC4CBED420B4C1257DF5003CDB33/$file/Initiative%20Fach%20Wirtschaft_2015.pdf)
- Burow, O.-A. (1999). *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A. (2000). *Ich bin gut - wir sind besser Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Creuznacher, I. C. (2009). *Mafex. Bd. 13: Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität. Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter*. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2008. Norderstedt: Books on Demand.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2015). *Meldungen des Vorstands. Vorläufiges Vertriebsverbot der Sammelpublikation "Ökonomie und Gesellschaft" (Bundeszentrale für politische Bildung) durch das Bundesministerium des Inneren*. Zugriff: 22. November 2015. <http://www.soziologie.de/de/nc/aktuell/meldungen-archiv/einzelansicht/archive/2015/10/23/article/vorlaeufiges-vertriebsverbot-der-sammelpublikation-oekonomie-und-gesellschaft-bundeszentrale-fuer-politische-bildung-durch-das-bundesministerium-des-innern.html>
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2011). *Leitfaden Partnerschaften zwischen Schule und Betrieb*. Berlin: DIHK Verlag.
- Die Welt (2015). *Schulfach "Alltagswissen" fasziniert Politiker*. Zugriff: 08. Dezember 2015. http://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infonline_nt/brennpunkte_nt/article143223396/Schulfach-Alltagswissen-fasziniert-Politiker.html

- Dieckmann, J. (1981). *Der Einfluß der Deutschen Sparkassenorganisation auf die staatliche Wirtschaftspolitik in der historischen Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Theorie der Verbände*. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Dietrich, S. (2001): Zur Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 19 - 28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)(2015). *FAQ zu PISA*. Zugriff: 2. Januar 2016. <http://pisa.dipf.de/de/pisa-2015/faqs-pisa-2009>
- Dohmen, G. (1999). Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen* (S. 16-38). Bonn: BMBF.
- Duden (Hrsg.) (2013). *Duden - Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln* (26. Aufl.). Berlin [u.a.]: Dudenverl.
- Eickhoff, M. T. (2006). *Handwerksmeister als Unternehmer. Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hamburg: Kovač.
- Eickhoff, M. T. (2007). Unternehmerisches Denken und Handeln fördern. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(2), S. 36 - 37.
- Eickhoff, M. T. (2008). Unternehmerisches Denken und Handeln – eine europäische Bildungsaufgabe. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 45(3), S. 5–32.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!: Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin, Heidelberg: Springer Science and Business Media.
- Europäische Gemeinschaften (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Zugriff: 21. September 2015. <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Europäische Kommission (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Zugriff: 22. September 2015. <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/9272/attachments/1/translations/en/renditions/native>
- Europäische Kommission (2012). *Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa. Herausforderungen und Chancen für die Politik*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröff. der Europ. Union.
- Europäische Kommission (2014). *Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education*. Zugriff: 22. September 2015. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/entrepreneurship-report-2014_en.pdf
- Europäische Kommission (2015). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training*. Zugriff: 21. September 2015. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015SC0161&qid=1442848384500&from=EN>
- Faltin, G. (1998). Das Netz weiter werfen - Für eine Kultur unternehmerischen Handelns. In G. Faltin, S. Ripsas, & J. Zimmer (Hrsg.), *Entrepreneurship wie aus Ideen Unternehmen werden* (S. 3–20). München: Beck.

- Faltin, G. (2008). *Kopf schlägt Kapital. Die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein* (9. Aufl.). München: Carl Hanser.
- Faltin, G. (2009). Unternehmerische Kompetenzen für die Zukunft. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland* (S. 33–62). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fleischer, S. (2013). *Unternehmertum macht Schule?! Zur Konstruktion unternehmerischer Arbeitssubjekte durch ein neoliberal inspiriertes Bildungssystem*. Zugl.: Aachen, Techn. Hochschule, Diss., 2013. Marburg: Tectum-Verl.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2015). *Die ganze Welt der Wirtschaft. Stichwort: PISA-Schock*. Zugriff: 28. Januar 2016. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/-2080945369/pisa-schock-v1.html>
- Gathen, B. & Ramthun, G. (2004). *Schule Wirtschaft Nordrhein-Westfalen. Lernortkooperationen – Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen*. Zugriff: 25. November 2015. <http://www.bildungswerk-nrw.de/PDF/SH26.PDF>
- Gericke, C. (2012). Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar? Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen. *Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 46(12), S. 42–55.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2006). *Privatisierungsreport 1. Vom Rückzug des Staates aus der Bildung*. Zugriff: 15. Dezember 2016. <http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/privatisierungsreport-1/>
- Gibb, A. A. (1996). Do we really teach (approach) small business in the way we should? In H. Klandt (Hrsg.), *FGF-Entrepreneurship-Research-Monographien. Bd. 6: Internationalizing entrepreneurship education and training. Proceedings of the IntEnt93 Conference, Vienna, July 5 - 7, 1993* (2. Aufl., S. 3–20.). Köln-Dortmund: Routledge.
- Gibb, A. A. (2000). Enterprise in Education. Educating Tomorrows Entrepreneurs. In P. Mankinen (Hrsg.), *Perspectives on the Development of Entrepreneurship and Technical Education in Finland. Part II & III*. Series B: Educational materials and reviews (S. 87–106). Oulu.
- Göhner, R. & Sehrbrock, I. (2000). Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. *Blickpunkt. Unterricht Wirtschaft*, 1(3), S. 3–6.
- Grindel, S. & Lässig, S. (2007). *Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich*. Zugriff: 03. Oktober 2015. <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/presse/Unternehmer-Staat-Studie.pdf>
- Große Kracht, H.-J. (2002). Zu wenig Wirtschaft in den Schulen? Anmerkungen zur aktuellen ‚Bildungsoffensive‘ der deutschen Wirtschaft aus der Sicht christlicher Gesellschaftsethik. In J. Rekus (Hrsg.), *Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Bd. 18: Schule und Wirtschaft auf der Suche nach einem neuen Verhältnis* (S. 109–130). Münster: Aschendorff.
- Haiirsch, O. (2014). Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. Themenblock VI: Schule/Gesellschaft. In G. Bovet (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (7. Aufl., S. 536–554). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hartong, S. (2012). *Campus Forschung. Bd. 955: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2011. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.

- Heinrich-Böll-Stiftung (2003). *Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule*. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Zugriff: 7. Januar 2016. <http://www.sybillevolkholz.de/kontent/5.Empfehlung.pdf>
- Hekman, B. & Lindner, J. (2009). Entrepreneurship Education in der Berufsausbildung. Vom didaktischen Modell zur praktischen Umsetzung. *BWP - Berufsbildung i Wissenschaft und Praxis*, 36(6), S. 14–18.
- Hepp, G. F. (2006). Bildungspolitik als Länderpolitik. In H. Schneider & H.-G. Wehling (Hrsg.), *Landespolitik in Deutschland. Grundlagen - Strukturen - Arbeitsfelder* (1. Aufl., S. 240–269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2008). Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? *Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 26(3), S. 395–412.
- Hessisches Kultusministerium (2011): *Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (LDO)* in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juni 2011 (GVBl. I S. 267). Zugriff: 18. Januar 2016. http://fachpraxis-in-hessen.de/DienstO_2011.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2013). *Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2012 (GVBl. S. 645)*. Zugriff: 15. Januar 2016. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf
- Hochschild, H. (o.J.). Schulerfirma ... schön und gut. Aber wann mache ich richtigen Unterricht? In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), *Neue Lernwege durch Schulerunternehmen. Beiträge aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Schule* (S. 36–37). Berlin.
- Hochschule Fulda (2015). *Veranstaltung "Strategien zur Gestaltung von Lebensverläufen". Schlüsselkompetenzen für Studierende höheren Semesters*. Zugriff: 20. Januar 2016. <https://www2005.hs-fulda.de/index.php?id=13027>
- Hoffmann, M. (2010). *Förderung und Stärkung der Alltagskompetenz im Kontext einer nachhaltigen beruflichen Bildung im fachpraktischen Unterricht der BFI Hauswirtschaft/Sozialwesen*. Zugriff: 17. September 2015. http://www.bbstghs.de/files/Workshop_Berufschultag.PDF
- Holland-Letz, M. (2005). Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben. *DIE ZEIT Wissen*, Nr. 25 vom 16.06.2005, S. 38.
- Hytti, U. (2003). *State-of-art enterprise education in Europe. Results from Entredu project*. Turku: Small Business Institute.
- Initiative für bessere ökonomische Bildung (iboeb) (2014). *NRW-Landtag stärkt Verbraucher- und Nachhaltigkeitsbildung*. Zugriff: 20. Oktober 2015. http://www.iboeb.org/aktuelles/detail/iboeb/nrw_landtag_staerkt_verbraucher_und_nachhaltigkeitsbildung.html
- International Finance Corporation (2007). *Stakeholder Engagement: A Good Practice Handbook for Companies Doing Business in Emerging Markets*. Washington, D.C.: IFC.
- Iro, N. (2013). *Blockstars: Sido macht Band – HipHop als Chiffre sozialer Differenz*. Diplomarbeit. Universität Wien. Zugriff: 06. Januar 2016. http://othes.univie.ac.at/31803/1/2013-10-24_0408202.pdf

- Jugendwerk der Deutschen Shell (1997). Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der 12. Shell Jugendstudie. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '97. Zukunftsperspektiven Gesellschaftliches Engagement Politische Orientierungen* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (1999). *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamella, F. (2013). *Lobbyismus an Schulen. Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann*. Zugriff: 25. November 2015. https://www.lobbycontrol.de/wp-content/uploads/Lobbyismus_an_Schulen.pdf
- Kehler, H. (2006). Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben - Variationen und Sichtweisen im europäischen Vergleich. In E. Schreiber (Hrsg.), *Chance für Schulumüde. Reader zur Abschluss-tagung des Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e.V.* (S. 172–179). München: DJI.
- Kiepe, K. (1997). Erwartungen der Wirtschaft an die allgemeinbildenden Schulen. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften. Bd. 17: Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 263–277). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomische Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung.
- Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014). Erfahrungsorientierte Lehr-Lernprozesse als Herausforderung und Chance für die Entrepreneurship Education. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 68(147), S. 19–21.
- Klein, N. (2001). *No logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht*. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern (1. Aufl.). München: Riemann.
- Klippert, H. (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Beltz-Praxis Unterricht Paedagogik: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Köditz, V. (1994). Das Konzept – Annäherung an eine Definition. In V. Köditz & A. Jammes (Hrsg.), *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Handbuch* (S. 24–27). Essen: Comed.
- Konrad, K. (2000). Selbstgesteuertes Lernen: Differentielle Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 28(1), S. 75–91.
- Korczak, D. (2003). Was sollen unsere Kinder von uns lernen. Neusser Thesen zur Bildungspolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DasParlament vom 24.02.2003, B9/2003*, S. 27–30.
- Krämer, J. (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In B. Rimmel, M. Schmette & G. SEEBER (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven* (S. 75–88). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kramer, B. & Sipar, N. (2015). *Arbeitgeber-Lobby stoppt Unterrichtsbuch*. Zugriff: 19. Dezember 2015. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lobby-und-schule-arbeitgeberverband-stoppt-wirtschaftsbuch-a-1059654.html>

- Krappmann, L. (2003). Kompetenzförderung im Kindesalter. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DasParlament vom 24.02.2003, B9/2003*, S. 14–19.
- Kreisler, M. (2014). *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 13: Motivationale Prozesse in der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in berufsbildenden Schulen*. Zugl.: Graz, Univ., Diss., 2013 (1. Aufl.). München [u.a.]: Hampp.
- Krol, F.-J. (2004). Kultur der Selbstständigkeit und Schule. *Unterricht Wirtschaft*, 4, S. 57–61.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2006). *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Positionspapier. Zugriff: 07. August 2015. http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2006_Unternehmerisches_Denken_und_Handeln_Positionsbeschreibung.pdf
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How*. Entrepreneurship360 Background Paper. Zugriff: 28. September 2015. http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Ladenthin, V. (2002). Wirtschaft und Bildung. Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen eines Zusammenhangs. In J. Rekus (Hrsg.), *Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Bd. 18: Schule und Wirtschaft auf der Suche nach einem neuen Verhältnis* (S. 5–20). Münster: Aschendorff.
- Landtag NRW (2008). *Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*. Bericht der Enquetekommission 2008. Zugriff: 10. August 2015. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/14_EK2/Chancen_fuer_Kinder_Abschlussbericht.pdf
- Landtag NRW (2013a). *Antrag vom 11.06.2013. Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten!* Drucksache 16/3223. Zugriff: 01. Dezember 2015. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-3223.pdf>
- Landtag NRW (2013b). *Geschäftsordnung des Landtags Nordrhein-Westfalen*. Zugriff: 01. Dezember 2015. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Geschaeftsordnung/GeschaeftsordnungohnemitAnlagenStand11022009.pdf
- Landtag NRW (2014a). *Entschließungsantrag vom 18.03.2014. Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten*. Drucksache 16/5307. Zugriff: 01. Dezember 2015. <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-5307.pdf>
- Landtag NRW (2014b). *Öffentliche Beratung am 28.03.2014. Plenarprotokoll 16/55*. Zugriff: 12. Dezember 2015. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=MMP16%2F55|5411|5417>
- Landtag NRW (2015a). *Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten*. Zugriff: 20. Oktober 2015. http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II/II.2/Suche/Landtagsdokumentatin_ALWP/Suchergebnisse_Ladok.jsp?&w=native%28%27id%3D%27%271602477%2F0100%27%27+%27%29&order=&wp=16&view=berver&maxRows=50
- Landtag NRW (2015b). *Was ist zur Stärkung der Verbraucherbildung in Schulen unternommen worden?* Drucksache 16/8692. Zugriff: 20. Oktober 2015. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-8692.pdf>
- Lang, K. (2002). Zukunft der Arbeit und Arbeitskraftunternehmer. In E. Kude & J. Strauß (Hrsg.), *Arbeitnehmer als Unternehmer?* (S. 24–38). Hamburg: VSA.
- Liebel, M. (2006). Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. *Die deutsche Schule*, 98(1), S. 11–27.

- Liebel, M. (2008). "Das profitable Klassenzimmer" - oder: Die Schule als aufblühende Landschaft unternehmerischer Interessen? Zu verborgenen Aspekten wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In M. Liebel, I. Nnaji & A. Wihstutz (Hrsg.), *Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Bd. 17: Kinder, Arbeit, Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder* (S. 163–196). Frankfurt am Main [u.a.]: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Lindner, J. (2009). Entrepreneurship Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen. In M. Stock, D. Mandl & G. Mandl (Hrsg.), *Entrepreneurship - Europa als Bildungsraum - Europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 73–81). Wien: Manz.
- Lipski, J. (2004). Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel* (S. 257–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löffler, U. (2004). *Die Wirtschaft ist im Klassenzimmer angekommen. Viele Initiativen kümmern sich um die Verzahnung von Schule und Wirtschaft*. Zugriff: 23. November 2015. <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=304>
- Martin, C. (2014). Gründerhochschule Kassel - Unternehmerisches Denken und Handeln in der Lehre. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 68(147), S. 34–36.
- Matthes, E. & Wiater, W. (2012). *Marktanalyse von kostenlos angebotenen Online-Lehrmaterialien*. Forschungsprojektes „Bildungsmedien online“ an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Zugriff: 22. November 2015. <http://www.bildungsmedien.de/presse/pressedownloads/forschungsprojekt-augsburg/>
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), S. 36–43.
- McMullan, W. E. & Long, W. A. (1987). Entrepreneurship Education in the Nineties. *Journal of Business Venturing*, 2(3), S. 261–275.
- Michael, B. & Schepp, H. H. (1993). *Quellensammlung zur Kulturgeschichte. Bd. 22: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Muster-Schmidt.
- Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Middendorf, M. & Reichel, N. (2012). Zukunftsaufgabe Gestaltungskompetenz. Schulfachliche Perspektiven der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“. *Schule NRW*, 1, S. 23–43.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (Hrsg.) (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Jahrgangsstufen 7-10* (1. Aufl.). Ludwigfelde: LISUM.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (2015). *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R)*. Zugriff: 19. November 2015. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/120349>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2012). *Fit für den Konsumalltag – Verbraucherbildung in Schulen*. Zugriff: 18. September 2015. http://eltern.bildung-rp.de/newsletter/einzelanzeige.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=2669&cHash=ae10f4628f5d76d91c0b00f1cf4f69b0

- Ministerium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen (MKULNV) (2015). *Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung im schulischen Unterricht*. Zugriff: 22. Oktober 2015. <http://www.zukunft-lernen-nrw.de/bne-in-nrw/leitprojekte/verbraucherbildung/>
- Möller, D. (1999). *Förderung vernetzten Denkens im Unterricht. Grundlagen und Umsetzung am Beispiel der Leittextmethode*. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Bd. 3. Münster: Lit.
- Mortag, I. (2006). Erziehung zu unternehmerischem Handeln - eine globale Herausforderung? In A. Krüze, I. Mortag & D. Schulz (Hrsg.), *Schriftenreihe des Zentrums zur Erforschung und Entwicklung Pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig. 3. Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig: Globalisierung der Wirtschaft - Internationalisierung der Lehrerbildung* (S. 63–80). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Nieder-Entgelmeier, C. (2015). *Streit um Schulbuch geht weiter. Das Vertriebsverbot wurde aufgehoben, doch ein Beiblatt soll warnen*. Zugriff: 22. November 2015. http://www.nw.de/nachrichten/thema/20609588_Streit-um-Schulbuch-geht-weiter.html
- Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2016). Stichwort: *Selbstwirksamkeit*. Zugriff: 20. Januar 2016. <http://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Entrepreneurship360. Promoting entrepreneurial learning in primary and secondary education and in vocational education and training*. Zugriff: 22. September 2015. <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/project/>
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2015). Selbstreguliertes Lernen. VI-3. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 33-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pankoke, E. (2003). Existenzgründung als Lebensperspektive. In K. Walterscheid (Hrsg.), *Entrepreneurship in Forschung und Lehre Festschrift für Klaus Anderseck* (S. 27–37). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Pfanzelt, G. (2014). „Vaterstetterer Modell“ - Förderung der Alltagskompetenz in der Ganztagsklasse. Eine Kooperation zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen. Zugriff: 18. September 2015. http://www.awo-kv-ebe.de/kiju/mittagsbetreuung/gtk/Ausarbeitung_fuer_ISB_Alltagskompetenz_06_14.pdf
- Postlep, R.-D. (im Gespräch mit) A. Bennefeld, S. Tregel & C. Shami (2015). Wir sind die späte Liebe Kassels. Drei Studierende interviewen den scheidenden Universitätspräsidenten. *public Magazin*, 38(2), S. 4–9.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. Zugriff: 02. Januar 2016. http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_Zusammenfassung_online.pdf
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Preuß, H., Meier, U. & Sunnus, E. M. (2003). *Die Vielfalt von Alltagsproblemen in prekären Lebenslagen- Möglichkeiten ihrer Bewältigung und Prävention. Leitfaden für die Bildungs-, Beratungs- und Betreuungsarbeit*. gefördert durch BMFSF. Gießen.
- Reifner, U. (2011). Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft: Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung* (S. 9-30). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

- Retzmann, T. & Schröder, K. (2012). Der Beitrag von Schülerunternehmen zur Entrepreneurship-Education. Eine fachdidaktische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen. In T. Retzmann (Hrsg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung Wochenschau Wissenschaft: Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 168–182). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Richter, L. (2015). *Resonante Führung*. Teil 6. Zugriff: 19. Januar 2016. <http://larsrichter.training/resonante-fuehrung-emotional-intelligente-unternehmen/>
- Richter, L. (2016). *7 Grundregeln für erfolgreiches Teamwork*. Zugriff: 19. Januar 2016. <http://larsrichter.training/7-grundregeln-fuer-erfolgreiches-teamwork/>
- Sälzer, C. & Prenzel, M. (2013). PISA 2012 – Eine Einführung in die aktuelle Studie. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012 Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 11–46). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Salzmann, E. (2012). *Das Knäuel entwirren. Leitfach für Alltagskompetenz*. Zugriff: 06. August 2015. <http://www.theeuropean.de/elke-salzmann/10343-leitfach-fuer>
- Schaller, A. (2003). Entrepreneurship oder wie man ein Unternehmen denken muss. In K. Walter-scheid (Hrsg.), *Entrepreneurship in Forschung und Lehre Festschrift für Klaus Anderseck* (S. 3–56). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Scherb, J. (2012). Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In J. Bergmann (Hrsg.), *Handlexikon der Europäischen Union* (5. Aufl., S. 610–618). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Schlauffke, W. (1976). Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. In Bundesarbeiter-gemeinschaft Schule – Wirtschaft (Hrsg.), *Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädago-gik* (S. 17–54). Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Schlösser, H.-J. (2007). Akteure der Wirtschaftspolitik. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Staat und Wirtschaft. Informationen zur politischen Bildung* (S. 20–26). Bonn.
- Schmette, M. (2007). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In B. Rem-mel, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven* (S. 57–74). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schmid, W. (1999). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1385: Philosophie der Lebenskunst eine Grundlegung* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schroder, H. M. (1978). Die Bedeutsamkeit von Komplexität. In H. Mandl, G.L. Huber (Hrsg.), *Kogniti-ve Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung* (S. 35–50). Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, F. (2002): *Die Förderung von Unternehmensgründungen in Deutschland und in den Nieder-landen. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf regionale Gründungsnetzwerke*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2002.
- Seeber, G. (2005). Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Selbststeuerung: Über Lern- und Arbeitstech-niken im Wirtschaftsunterricht zur Lernmündigkeit. *Unterricht Wirtschaft*, 6(22), S. 4–8.
- Seyd, W. (1997). Stand und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Rehabilitation Erwachsener. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufs-forschung*, 30(2), S. 255–268.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2013). *Das Konzept vom LehrplanPLUS*. Zugriff: 17. September 2015. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/seite/lehrplanplus>

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): *Verbraucherbildung an Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. Zugriff: 02. Oktober 2015. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015). *Allianz für Aus- und Weiterbildung*. Zugriff: 12. September 2015. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/ausserschulische-partner/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung.html>
- Starck, U. (2015). *Das Konzept Mehlhornschule*. Zugriff: 6. Dezember 2015. <http://www.netzwerk-innovativer-schulen.de/schulkonzepte/mehlhorn-schulen/mehlhornschule.html>
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften. Bd. 17: Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Sternberg, R., Vorderwülbecke, A. & Brixy, U. (2015). *Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich*. Länderbericht Deutschland 2014. Zugriff: 10. September 2015. http://www.wigeo.uni-hannover.de/fileadmin/wigeo/Geographie/Forschung/Wirtschaftsgeographie/Forschungsprojekte/laufende/GEM_2014/gem2014.pdf
- Strässer, C. & Meerkamp, F. (2015). Lobbying im parlamentarischen Bereich – Politiker im Lobbyfokus. In R. Speth & A. Zimmer (Hrsg.), *Bürgergesellschaft und Demokratie: Lobby Work. Interessenvertretung als Politikgestaltung* (S. 219–244). Wiesbaden: Springer VS.
- Strnad, C. (2013). *Bildung & Erziehung in der postmodernen Massendemokratie. Eine Analyse anhand Panajotis Kondylis' Theorie über den Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform*. Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2013. Zugriff: 10. Januar 2016. http://othes.univie.ac.at/31212/1/2013-09-29_0448088.pdf
- TalentGuard.com (2015). *Developing High Potential Employees*. Zugriff: 29. Januar 2016. <http://www.talentguard.com/developing-high-potentials/>
- Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DasParlament vom 24.02.2003, B9/2003*, S. 3–6.
- Tielboer, P. (2006). Das Kooperationsnetz Schule-Wirtschaft im Kreis Mettmann. *EILDIENST – Monatszeitschrift des Landkreistages Nordrhein-Westfalen*, 4, S. 133–135.
- Tully, C. J. (2004). Der Nebenjob — Alltagslernen jenseits der Schule. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugend: Jugendliche in neuen Lernwelten selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (1. Aufl.), (S. 71–111). Wiesbaden: VS.
- Universität Kassel (2015a). *UNIKAT Lehrveranstaltungen. Unikat Education: Gründerkompetenzen als Teil des Studiums & UNIKAT Startup School: Workshops mit Praxisschwerpunkt*. Zugriff: 27. Dezember 2015. <http://www.uni-kassel.de/ukt/unikat/lehrveranstaltungen.html>
- Universität Kassel (2015b). *Forschungs- und Lehrzentrum für unternehmerisches Denken und Handeln (Fludh). Das Zentrum*. Zugriff: 27. Dezember 2015. <http://www.uni-kassel.de/ukt/forschungs-und-lehrzentrum-fuer-unternehmerisches-denken-und-handeln/das-zentrum.html>
- Universität Kassel (2015c). *Forschungs- und Lehrzentrum für unternehmerisches Denken und Handeln (Fludh). Unikat Education - Wir fördern Ihre unternehmerische Kompetenz*. Zugriff: 27. Dezember 2015. <http://www.uni-kassel.de/ukt/forschungs-und-lehrzentrum-fuer-unternehmerisches-denken-und-handeln/lehre.html>

- Urban, K. (2000). Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule*. (S. 117 – 138). Bad Honnef: Bock.
- Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) (2014). *Auf dem Vormarsch: Verbraucherbildung in der Schule. Bundesländer beschreiten eigene Wege*. Zugriff: 20. Oktober 2015. <http://www.verbraucherbildung.de/verbraucherwissen/auf-dem-vormarsch-verbraucherbildung-der-schule>
- Volkholz, S. (2002). Partnerschaft Schule - Betrieb. Zwei Welten gehen aufeinander zu. Ein Projekt der Industrie- und Handelskammer Berlin. In J. Rekus (Hrsg.), *Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Bd. 18: Schule und Wirtschaft auf der Suche nach einem neuen Verhältnis* (S. 154–155). Münster: Aschendorff.
- Vollherbst, G. (o.J.). Entrepreneurial skills - eine Schlüsselkompetenz in der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (Hrsg.), *Neue Lernwege durch Schulerunternehmen. Beiträge aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Schule* (S. 14–15). Berlin.
- Vollmer, F. (2015). *Schüler sollen mehr über Datenschutz und Geld lernen*. Zugriff: 08. August 2015. <http://www.rp-online.de/nrw/schueler-sollen-mehr-ueber-datenschutz-und-geld-lernen-aid-1.5274234>
- Vollmer, G. (2005). *Unternehmen machen Schule. Mit Lernpartnerschaften zu wirtschaftsorientierten Bildungsregionen*. Bonn: Idee-&-Produkt-Verl.
- Walterscheid, K. (1998). Entrepreneurship Education als universitäre Lehre. In Fernuniversität Hagen (Hrsg.), *Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität Hagen*. Diskussionsbeitrag Nr. 261. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Warminski-Leitheußer, G. (2012). *Sag mal, Mutti. Schüler und Alltagskompetenz*. Zugriff: 15. September 2015. <http://www.theeuropean.de/gabriele-warminski-leitheusser/10354-schueler-und-alltagskompetenz>
- Witschaß, G. (2002). Bildungspolitische Vorstellung der Wirtschaft zur „ökonomischen Bildung“. In J. Rekus (Hrsg.), *Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Bd. 18: Schule und Wirtschaft auf der Suche nach einem neuen Verhältnis* (S. 100–108). Münster: Aschendorff.
- Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) (2016). *PISA 2015*. Zugriff: 03. Januar 2016. <http://www.pisa.tum.de/pisa-2015/>
- Žibėnienė, G. & Virbalienė, R. (2014). Shared understanding on the concept of entrepreneurship education by teachers and businessmen. The concept of entrepreneurship education in Lithuanian schools shared by teachers and businessmen. *Society, Integration, Education (SIE), Proceedings of International Scientific Conference, 1*, S. 505-518.